

KESTÄVÄ RUOKAKASVATUS ALAKOULUSSA

Krista Salovaara

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena kokonaisuutena kasvattajat käsittävät kestävän ruokakasvatuksen, millaisia käytänteitä ja se sisältää ja minkälainen rooli kestävällä ruokakasvatuksella voi olla alakoulussa kestävän kehityksen päämääriä tavoitellessa. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, mikä mahdollistaa tai estää kestävän ruokakasvatuksen toteutumisen alakoulussa.

Kestävä ruokakasvatus ei ole vakiintunut käsite tutkimuksen kentällä. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys nostaa esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vaatimukset kestävästä elämäntavasta sekä ruoan kiistattoman kytköksen kestävän kehityksen ekologisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin elementteihin. Kestävälle ruokakasvatukselle muodostetaan tutkimuksessa teoreettista pohjaa kestävän kehityksen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen teorioiden avulla. Teoreettisen taustan perusteella ruokaan liittyvien kytkentöjen ymmärtäminen ja niiden parissa kasvattaminen on maailman nykytilan valossa tarpeellista tai miltei pakollista.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus ja se kiinnittyy kriittisen ja taistelevan tutkimuksen perinteeseen. Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien ja työelämässä olleiden luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä kestävästä ruokakasvatuksesta. Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmällä. Eläytymiskertomuksessa varioitiin yhtä seikkaa, jonka myötä aineisto koostui kahden tyyppisistä eläytymiskertomuksista. Kertomukset kuvasivat alakoulun onnistunutta ja epäonnistunutta ruokakasvatusta. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksen perusteella kasvattajat käsittävät kestävä ruokakasvatuksen kokonaisvaltaisen kasvatuksen ja kestävän ruokahuollon yhdistelmäksi. Tutkimustulosten mukaan kokonaisvaltainen kasvatus koostuu kokemuksellisesta ja refleктоivasta oppimisesta, kasvattajan roolista esimerkkinä ja tiedonjäsentäjänä, sekä yhteisöllisyydestä ja yhteistyöverkostosta. Koulun toimintakulttuurilla ja koetulla yhteisöllisyydellä on keskeinen rooli kestävän ruokakasvatuksen toteutumisessa. Kestävä ruokahuolto tarkoittaa kestävän kehityksen mukaisia raaka-ainevalintoja, kuten lähellä tuotettua kasvisruokaa. Kestävä ruokahuolto tarkoittaa myös kouluruokailun järjestämistä pedagogisesti tarkoituksemukaisesti. Tämä tarkoittaa esimerkiksi lasten osallisuutta, hävikkiruoan minimointia, ja ruokailulle varattua riittävää aikaa.

Tutkimus osoittaa, että kestävä ruokakasvatus on ajankohtainen kehittämiskohde kasvatustyön kentällä.

Avainsanat: kestävä kehitys, kestävän kehityksen kasvatus, kestävä ruokakasvatus, ekososiaalinen sivistys, opetussuunnitelma, toimintakulttuuri

Sisällys

1. JOHDANTO	1
2. KESTÄVÄ KEHITYS - HOLISTISTA KEHITYSAJATTELUA.....	4
2.1 KESTÄVÄN KEHITYKSEN ARVOT JA ULOTTUVUUDET.....	5
2.1.2 Ekososiaalinen sivistys.....	7
2.1.3 Kehitys vai kestävyys?.....	9
2.2 RUOKA JA KESTÄVÄ KEHITYS.....	10
2.2.1 Ruoka poliittisena ilmiönä.....	11
2.2.2 Produktionismi ja ekosysteemi.....	13
2.2.3 Kestävät ruokavalinnat	14
3. KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUS	17
3.1 YMPÄRISTÖKASVATUKSESTA KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUKSEEN	17
3.1.1 Koulu kestävä kehityksen kasvattajana	23
3.1.2 Ruoka kestävä kehityksen kasvatuksen kontekstina	26
4. METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	29
4.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	29
4.2 LAADULLINEN TUTKIMUS JA ELÄYTYMISMENETELMÄ.....	30
4.2.1 Kehyskertomus	31
4.3. KRIITTINEN JA TAISTELEVA TUTKIMUSOTE	33
4.4. TUTKIMUSAINEISTO	34
4.5. AINEISTON ANALYYSI.....	36
4.5.1 Redusointi ja abstrahointi	37
5. TUTKIMUSTULOKSET.....	39
5.1 KOKONAISVALTAISEN KASVATUS	39
5.1.1 Kokemuksellisuus ja reflektio oppimisessa	40
5.1.2 Kasvattajan rooli.....	43
5.1.3 Laaja yhteistyö ja yhteisöllisyys.....	46
5.2 KESTÄVÄ RUOKAHUOLTO	49
5.2.1 Raaka-aineisiin liittyvät eettiset valinnat.....	50
5.2.2 Kouluruokailun järjestäminen.....	53
5.3 MITÄ ON KESTÄVÄ RUOKAKASVATUS?.....	56
6. POHDINTA JA LUOTETTAVUUS	58
6.1 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	58
6.2 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	61
6.3 JATKOTUTKIMUSIDEOITA	63
LÄHTEET.....	64

1. JOHDANTO

Maapallo kulkee väistämättömästi kohti lopun alkua. Ilmasto lämpenee hiilidioksidipäästöjen vaikutuksesta ja se koskettaa jo konkreettisesti pohjolassakin trooppisina hellekesinä ja arktisen mannerjään sulamisena. Maailmanlaajuisesti sen sosiaaliset vaikutukset näkyvät yhteyksinä ruokakriiseihin, muuttoliikkeisiin, sosiaalisiin eroihin, sekä erilaisina talousjärjestelmien häiriöinä (Helne & Silvasti 2012, 11). Kaikki vaikuttaa kaikkeen. Vietimme huhtikuun viidentenä päivänä ylikulutuspäivää, päivää, jolloin ihmisen kulutus ylitti maapallon kyvyt tuottaa luonnonvarat ja käsitellä fossiilisten polttoaineiden aiheuttamat kasvihuonepäästöt. Eläinperäisen ruoantuotannon vaatima maapinta-ala, liikennepäästöt ja asumisen aiheuttamat päästöt ovat tutkijoiden mukaan ylikulutuksen suurimpia syitä. (WWF 2019.)

Ruoka on ilmastonmuutoksen sekä ruoka- ja ympäristökriisien takia syystäkin päivän polttava puheenaihe. Ruokavalinnoilla ja -valioilla, kuten veganismilla, otetaan kantaa yhteiskunnallisiin, eettisiin ja ekologisiin kysymyksiin. Kuluttajalle on tarjolla esimerkiksi reilun kaupan tuotteita, luomua ja lähiruokaa, sekä ruokaan liittyviä liikeitä, kuten esimerkiksi paikalliseen ruoantuotannosta kiinnostunut slow food-liike. Luomuruoka on jo iso maailmanlaajuinen bisnes, jolla tavoitellaan voittoja tavanomaisen tuotannon tapaan. Ruokavalinnoilla viestitäänkin entistä enemmän ryhmäänkuuluvuutta ja elämäntyyliä. (Risku-Norja & Mononen 2012, 179-182.) Tämän on huomannut myös ruokateollisuus, joka tarjoaa kuluttajalle enenevissä määrin ravitsemuksellisia kulutushyödykkeitä.

Länsimaalainen nykyihminen nauttii tuhlailusta ravinnon ja materian parissa samalla, kun ekosysteemi kärsii ihmisen turhamaisesta kulutusjulasta. Ihminen ei miellä itseään enää osaksi luontoa, vaan sen hallitsijaksi. *Anroposentrinen* eli ihmiskeskeinen maailmankuva, jossa ihminen nousee ekosysteemin hierarkiassa korkeimmalle, kertoo ennen kaikkea kulttuurisesta kriisistä, joka luo tämän hetkistä ekologista ja kriisiytyntä todellisuutta. (Martusewicz ym. 2015, 11.) Jokisaaren (2017) mukaan nykyihmiset elävätkin ekosysteemin sijasta tuotemaailmassa, joka koetaan oikeutetuksi

todellisuudeksi ilman kyseenalaistamista. Tuotemaailma ympäröi meitä kaiken aikaa arkielämässämme, tarpeita syntyy jatkuvasti ja tarpeet ohjaavat kuluttamaan. Luontosuhde on vääristynyt, eikä luontoon pääsy ole kaupunkilaiselle lainkaan taattua. Yleisessä ajattelussa todellinen kehitys mielletään osakemarkkinoiden kasvuksi ja hyvinvointi tuotantoa ja kulutusta mittaavan bruttokansantuotteen noususuhdanteeksi. Nämä indikaattorit eivät kuitenkaan ota huomioon hyvinvointia heikentäviä sivuseikkoja, kuten ympäristön saastumista, ihmisten stressitason nousua ja yleistä ekosysteemien turmeltumista. (Salonen 2014, 25.)

Veli-Matti Värri (2014, 88-89) mukaan nykyihmisen elämäntehtävänä on tyydyttää hedonistista halua ja tästä tehtävästä on tullut ekonomisoituneen todellisuuden liikevoima. Suhteemme maailmaan on jotakuinkin vinksallaan ja sen luomiseksi uudelleen tarvittaisiin massiivinen sivistysprojekti. Arto O. Salonen kirjoittaa uudesta ekososiaalisen hyvinvoinnin paradigmasta, joka vaatii ihmiseltä aivan uudenlaista suhdetta yhteiskuntaan totuttujen mallien sijaan. Nyt arkitodellisuutemme koostuu käyttäytymistämme ohjaavista ajatuksista, kuten esimerkiksi siitä, että kehitystä ja hyvinvointia ei ole ilman talouskasvua (Salonen 2014, 32). Värri mukaan maailman pelastaminen onkin poliittinen ja pedagoginen tehtävä. Kasvatuksen avulla on ylitettävä nykytila ja nähtävä todellisuus toisin, jotta voidaan päästä moraalikasvatuksellisiin päämääriin. On alettava luomaan ”yleistahtoa”, jonka perustana on ekologinen tietoisuus ja elämän rikkaus. (Värri 2014, 89.) Suomalaisella koululla on sivistävänä instituutiona mahdollisuus, mutta myös opetussuunnitelman asettama velvollisuus kasvattaa kohti kestävämpää elämäntapaa (Opetushallitus 2014).

Suomalaista perusopetusta ohjaa kaikille kouluille yhtenäinen, Opetushallituksen muostelema velvoite peruskoulun opetussuunnitelman perusteista, POPS. Perusopetuksen järjestämistä ohjaava asiakirja pohjaa perustuslakiin, perusopetuslakiin, ja valtioneuvoston asetuksiin. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita ohjaavat myös muualta lain-säädännöstä ja kansainvälisistä sopimuksista tulevat sitoumukset, joita Suomen valtio on noudattava. Perusopetuslaki (1998/628) määrää perusopetuksen velvollisuudeksi vastuullisen ihmisyyteen ja eettiseen kansalaisuuteen kasvattamisen. Tämän lisäksi oppilaalle tulee tarjota elämän kannalta tarpeelliset tiedot ja taidot. POPS määrittelee reunaehdot Suomessa annettavalle perusopetukselle niin oppimiskäsityksen, arvopohjan,

kuin tiedollisten ja taidollisten tavoitteiden suhteen luokka-asteittain. Se ohjaa myös koulun käytänteitä ja jokapäiväistä toimintaa esimerkiksi vaatimuksineen toimintakulttuurin suhteen. (Opetushallitus 2014.)

Uusimmat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2014 ja ne otettiin käyttöön 1.8.2016 peruskouluissa valtakunnallisesti. Uuden opetussuunnitelman vahvana painopisteenä on kestävään elämäntapaan kasvattaminen, jota tuetaan oppilaan aktiivisen toimijuuden ja kriittisen ajattelun avulla. Kestävä kehitys ja sen osa-alueet tuleekin tiedostaa jokaisen oppimiskokonaisuuden yhteydessä. Edellä mainittujen asioiden ohella POPS myös velvoittaa koulua tarjoamaan oppilaille jokaisena työpäivänä tarkoituksenmukaisesti järjestetyn, täysipainoisen ja maksuttoman aterian (Opetushallitus, 2014, 14). Mitään oppimiseen liittyvää mainintaa kouluruokaan ei kuitenkaan liity, vaikka kouluruokailu on ollut osa suomalaista koulua ja kasvatustyötä jo vuosikymmenien ajan.

Suomessa on tarjottu 71 vuotta maksutonta kouluruokaa. Ruokailu on ollut suomalaiselle koululaiselle itsestänselvyyttä jo kansakouluaajoista lähtien. Maailmanlaajuisesti onkin täysin poikkeuksellista, että jokainen oppilas saa sosiaalisesta taustastaan huolimatta yhteiskunnan kustantaman aterian joka päivä. (Jeronen & Helander 2012, 21.) Kouluruokailulla on kiistatta tärkeä ja arvokas tehtävä tasa-arvoistavana ja sivistävänä tuokiona kouluyhteisön jokapäiväisessä toiminnassa, mutta onko sen kasvatuksellisia mahdollisuuksia opetussuunnitelman ja ennen kaikkea maailman nykytilan valossa tutkittu tarpeeksi? Voisiko kouluruokailulla ja ruokakasvatuksella olla muitakin mahdollisuuksia, kuin opettaa käytöstapoja tai lautasmaailmaa? Voisiko se aktivoida oppilaiden kestävyysajattelua ja -toimintaa? Pystyisikö ruokakasvatuksen avulla tuottamaan opetussuunnitelman mukaista laaja-alaista osaamista (ks. Opetushallitus 2014, 20) ja ymmärtämään laajempia kestävyysajattelun liittyviä kysymyksiä?

Kuulen tutkimuksessani kentällä toimivia kasvattajia ja opintojensa loppusuoralla olevia opettajaopiskelijoita, jotka ovat eläytyneet kuvitteellisen kouluyhteisönsä onnistuneeseen tai epäonnistuneeseen ruokakasvatukseen. Heidän avullaan selvitän, mistä aineksista kestävä ruokakasvatus koostuu ja mitä se vaatii toteutuakseen alakoulun kontekstissa.

2. KESTÄVÄ KEHITYS - HOLISTISTA KEHITYSAJATTELUA

Kestävän kehityksen käsite lanseerattiin ensimmäisen kerran vuonna 1987 YK:n koolle kutsuman Brundtlandin komitean toimesta. Komitean jo kolmisenkymmentä vuotta siten julkaisema raportti ”Our common future” (WCED 1987) painotti ankarasti, että ihmiskunnan on omaksuttava kestävän kehityksen periaatteet, jotta maapallo säilyisi elinkelpoisena. Brundtlandin komitea määritteli raportissaan kestävän kehityksen kehitykseksi, joka kohtaa nykyisyyden tarpeet ilman kompromissia tulevaisuuden sukupolvien mahdollisuuksista kohdata omia tarpeitaan (emt. 43). Kansainväliseksi poliittiseksi tavoitteeksi kestävä kehitys tuli vuonna 1992 YK:n järjestämän Rion konferenssin myötä, jossa solmittiin lähes kaikkien maailman valtioiden välinen sopimus kestävydestä. Sopimuksen päämääränä oli asettaa kestävä kehitys kaiken yhteiskunnallisen ja poliittisen päätöksenteon lähtökohdaksi ja tavoitteeksi. Rion sopimus painotti erityisesti kansalaisten ja kansalaisjärjestöjen osaa kestävän kehityksen päämäärien tavoittelussa ja täten kasvatusta, sekä yhteiskunnallisten rakenteiden uusiutumista. (Häikiö 2012, 150-151.)

Viimeistään Rion sopimuksen jälkeen kestävän kehityksen määritelmä vakiintui ja sitä alettiin käyttää yleisessä keskustelussa. Ajan saatossa käsitettä onkin viljelty monenkirjavasti, myös kestävämmä ratkaisuja perustelemaan. Näin ollen kestävän kehityksen sisältö on arkisessa keskustelussa saattanut hämärtyä. (Wolff 2004, 24-25.) Esimerkiksi Häikiö (2012, 151-152) väittää, että kestävä kehitys on jäänyt vaille konkreettista sisältöä, eikä sen paikallisissa tulkinnoissa olla haastettu tarpeeksi modernia hyvinvointikäsitystä ja uudistettu yhteiskunnallisia rakenteita niin Suomessa kuin ulkomaillaakaan. Julkisesta keskustelusta ja sisällöllisistä epäselvyyksistä huolimatta kestävä kehitys tulkitaan edelleen erilaisissa kansallisissa ja kansainvälisissä yhteyksissä, myönteisiäkin tuloksia ja sitoumuksia saaden. (Donner-Ammel 2003, 132-133).

Kestävä kehitys perustuu kokonaisvaltaiselle luonnon ja ihmisarvon kunnioitukselle. Se voidaankin nähdä holistisena kehitysjatteluna, joka pureutuu ihmisen toiminnan vaikuttamiin ja vaikutukseen, eritoten ympäristön näkökulmasta (Wolff 2004, 23; Salonen 2010, 31-33.) Sitä on myös kuvailtu utopiaksi kehittyvästä ja kestävästä yhteiskunnasta (Häikiö 2012). Avaan tässä luvussa kestävän kehityksen ulottuvuuksia ja käsittelen kes-

tävyiden monialaista ja ristiriitaistakin kenttää. Tarkastelen kestävyttä myös suomalaisessa kasvatustieteillessä paikkansa vakiinnuttaneen ja perusopetuksen opetussuunnitelman arvopohjaa ohjaavan *ekososiaalisen sivistyksen* (ks. Salonen 2014; Salonen & Bardy 2015; Opetushallitus 2014, 16) valossa. Luvun lopussa valaisten vielä ruoan ja kestävyiden suhdetta, siltä osin kuin se on tutkimuksen kannalta relevanttia.

Edellä mainittujen teemojen käsittely on tärkeää tutkimusaiheen syvällisen ymmärtämisen kannalta. Koska tulen toimimaan kasvattajana, koen myös henkilökohtaiseksi velvollisuudekseni ymmärtää kestävä kehityksen kokonaisvaltaisuutta, jotta voin tulevaisuudessa luoda kestävyteen perustuvia kasvatuksellisia tavoitteita ja toimintaa.

2.1 Kestävän kehityksen arvot ja ulottuvuudet

Viimeisten noin kolmen vuosikymmenen aikana kestävä kehityksen osa-alueita ja tavoitteita on määritelty eri puolilla maailmaa eri tahojen, kuten YK:n, Euroopan unionin, OECD:n ja Maailman pankin toimesta tehdyissä kestävä kehitykseen liittyvissä paikallisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä toimintaohjelmissa hieman eri sanankäntein. Yhtä kaikille jaotelluille on kuitenkin se, että ne pitävät sisällään ihmisarvoon, taloudellisiin intresseihin ja ekosysteemien elinvoimaisuuteen liittyvät aspektit. (Salonen 2010, 31-33.) Kirjallisuudessa melko vakiintuneita näköaloja ovat *ekologinen kestävyys*, *taloudellinen kestävyys* ja *sosiokulttuurinen kestävyys*. *Sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys* erotetaan yleensä toisistaan vain, jos näiden tärkeyttä kestävyiden kannalta halutaan korostaa. (mm. Salonen 2010, 33; Wolff 2004, 24-25; Tani 2008, 53.) Myös suomalainen kestävyysajattelu noudattaa tätä kestävyiden kolmijakoa Suomessa kestävä kehityksen strategiaa ajetaan valtioneuvostossa ja sen johdossa on pääministeri. (Valtioneuvosto 2019.)

Ekologisesti kestävä kehitys keskittyy luonnon monimuotoisuuden säilyttämiseen. Sen perusperiaatteena on ihmisen toiminnan suhteuttaminen luonnonvaroihin ja siihen sietokykyyn, jota luonnolla on. Ekologisen kestävyiden saavuttamisen edellytyksiä ovat muutokset ihmisten tottumuksissa, arvoissa ja elämäntavoissa. On kehitettävä ympäristöystävällisempää tekniikkaa, tuotantotapoja, sekä lisätä uusiutuvien energianlähteiden ja raaka-aineiden käyttöä. (Wolff 2004, 24-25; Valtioneuvosto 2019)

Taloudellisesti kestävä kehitys tarkoittaa tasapainoista kasvua, joka luodaan ekologisen kestävyysperustalta. Kestävä talous ei johda luonnonvarojen hävittämiseen, eikä hitaaseen velkaantumiseen. Taloudellisessa kestävyudessa pyritään tarjoamaan kuluttajalle tavaraita ja palveluita, jotka kuluttavat mahdollisimman vähän energiaa ja luonnonvaroja. Ekologisiin valintoihin ohjataan esimerkiksi ympäristöä kuormittavien toimintojen verotuksella tai sisällyttämällä tuotannolliset ja kulutukseen liittyvät ympäristöhaitat hintoihin. Taloudellinen kestävyysajattelu on myös sosiaalisen kestävyysajattelun kulmakivi, sillä pitkällä aikavälillä se vaikuttaa positiivisesti esimerkiksi ikääntyvän väestön sosiaali- ja terveyskulttuurien aiheuttamissa haasteissa. (Wolff 2004, 24-25; Valtioneuvosto 2019.)

Sosiokulttuurisen kestävyysajattelun päämääränä on turvata hyvinvoinnin ja perusoikeuksien tasavertaiset mahdollisuudet ja kulttuurien monimuotoisuuden säilyttäminen, sekä yleinen kulttuurien välinen vuorovaikutuksen parantaminen. Tasavertaiseen kansalaisuuteen kuuluvat demokraattiset oikeudet päätöksenteossa niin kansallisesti, kuin maailmanlaajuisestikin. Yleismaailmalliset sosiaalisen kestävyysajattelun haasteet, kuten väestönkasvu, köyhyys, tasa-arvo, koulutus sekä ravintoon ja terveydenhuoltoon liittyvät ongelmat pyritään ratkaisemaan sellaisin keinoin, jotka vähentävät tuotannollisia ja kulutuksellisia ympäristövaikutuksia. Väestönkasvua ja työllisyyttä vahvistetaan kansalaisten yhteisiä kestävä kehitysajattelun muutoksiin valmentavien oppimis- ja kehittämisprosesseihin, sekä kehitetään kansalaisten mahdollisuuksia osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Sosiaalisen kestävyysajattelun tukitoimenpiteitä ovat muun muassa työllisyyden edistäminen, syrjäytymisen ehkäiseminen, ikääntyvien tukitoimet, sekä työ-, asuin- ja elinympäristöihin liittyvät terveyden ja hyvinvoinnin yleinen parantamistoimenpiteet.

Yksilöllisellä tasolla sosiaalinen kestävyys näyttäytyy elämänhallinnan ja vastuunoton taitoina ja kestävien elämäntapojen tavoitteluna. Ennen kaikkea kasvatuksen ja koulutuksen tarjoamilla mahdollisuuksilla luodaan edellytyksiä yksilön toiminnan ja sen vaikutusten ymmärtämiseen. Sosiaalinen kestävyys ja yksilön hyvinvointi on ekologisen kestävyysajattelun edellytys. Kulttuurisen kestävyysajattelun kannalta on tärkeää säilyttää arvoja, perinteitä, taidetta, maisemia ja arkkitehtuuria niin paikallisesti, alueellisesti kuin kansallisestikin. (Wolff 2004, 24-25; Ympäristöministeriö 2017; Valtioneuvosto 2009.)



KUVIO 1. Kestävän kehityksen ulottuvuudet.

Kestävän kehityksen mukaisessa ajattelussa, toiminnassa ja yhteiskunnassa ekologinen, taloudellinen ja sosiokulttuurinen kietoutuvat kehityksen prosessissa toisiinsa ja ihante-tilanteessa niiden yhteinen kenttä laajenee mahdollisimman suureksi (Salonen 2010, 32). Lafferty & Meadowcroft (2000) toteavatkin, että kestävä kehitys on kunnianhimoisen yritys saavuttaa kerralla usea tavoite: inhimillinen hyvinvointi, yhteiskuntaluokkien tasa-arvo, ympäristön suojelu, tulevien sukupolvien elintilan huomiointi ja ihmistenvälinen osallisuus (ks. Donner-Ammel 2003, 133).

Kestävä kehitys nojaa globaaleihin arvoihin, joita kaikkia läpäisee vastuullisuus ja tulevaisuuteen tähtäävä ajattelu. Salonen (2010, 58-60) tiivistää kestävä kehityksen arvopohjan neljään aspektiin: *vastuu ja vapaus, ekologinen eheys ja monimuotoisuus, ihmisten keskinäinen riippuvuus, sekä demokratia, väkivallattomuus ja rauha*. Nämä elementit ohjaavat kestävä kehityksen ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kaikkea kestävyden ajattelua ja toimintaa.

2.1.2 Ekososiaalinen sivistys

Ekososiaalinen sivistys on tuonut kestävyysajatteluun uudenlaisen näköalan ja sivistyskäsityksen, joka asettaa ekologiset, sosiaaliset ja taloudelliset intressit hierarkiaan toisiinsa nähden siten, että ne muodostavat tärkeysjärjestyksen, joka tukee ennen kaikkea kulttuurista evoluutiota ja sen myötä elämän monimuotoisuuden säilymistä (Salonen 2014, 25). Ekososiaalinen sivistyskäsitys perustuu seuraavanlaiselle hierarkialle:

1. *Ekologisten kysymysten ensisijaisuus:* Poliittista päätöksentekoa ja nykyihmisen toimintaa ohjaa se, millaiset edellytykset se luo tulevaisuuden sukupolville. Turvataan puhdas ilma, juomakelpoinen vesi, eloisa maaperä. Ilmasto pidetään vakaana ja luonnonvaroja käytetään harkiten siinä missä huolehditaan maa-alueiden elinkelpoisuudestakin.
2. *Ihmisoikeuksien luovuttamattomuus:* Seuraavaksi tärkein poliittista päätöksentekoa ja nykyihmisen toimintaa ohjaava periaate on ihmisyyteen perustuva arvokkaan elämän mahdollisuuksien turvaaminen.
3. *Vakaan talouden vaaliminen:* Ihmisen toiminnan kolmanneksi tärkein kriteeri, joka takaa rajallisten luonnonvarojen käytön niin, että kaikkien ihmisten perustarpeet saadaan tyydytettyä tehokkaasti ja tasa-arvoisesti. (Salonen 2014; Salonen & Bardy 2015.)

Ekososiaalinen sivistyskäsitys nojaa sen varaan, mikä on hyvän elämän kannalta luovuttamatonta. Ihminen toimii osana maapallon keskinäisriippuvuuksiin perustuvaa järjestelmää ja on otettava huomioon, että elämää ylläpitävät elementit ovat riippuvaisia toisistaan (Hirvilampi & Helne 2014; Salonen & Bardy 2015.) Talous kehittyy sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja suhteessa luontoon ja luonnonvaroihin muun muassa ravinnon ja polttoaineen tuotannon suhteen. Näin ollen, jos ekosysteemejä ei suojella turmeltumiselta, turmeltuu myös talous. (Salonen & Bardy 2015, 6-7.)

Helne ja Silvasti (2012, 13) huomauttavat, että keskinäisriippuvuuksien tiedostaminen on ehkä yksi tärkeimmistä asioista, joita ihmisen tulisi ymmärtää. Jos näin ei tapahdu, seuraa väistämättä esimerkiksi taloutta, joka on epätaloudellista (Salonen 2015, 7). Salonen väittää, että uudenlaisen *systeemisen ajattelun* omaksuminen on avainasemassa, kun kasvetaan kohti ekososiaalista hyvinvointia lisäävää keskinäisriippuvuuksista tietoista maailmankuvaa. Systeemisen ajattelun keskeinen idea on kaiken kattava kokonaisvaltaisuus; tietoisuus siitä, että planetaarisessa systeemissä kaikki vaikuttaa kaiken ja jokaisen osan on oltava toimintakunnossa tasapainon ylläpitämiseksi. Tällaisista systeemeistä Salonen antaa esimerkeiksi veden kiertokulun, sähkön ja ruoan. Systeemisessä ajattelussa ihminen on osa luonnon suljettua systeemiä, eikä sen hallitsija. Ihmi-

nen voi hyödyntää luontoa, mutta vain sen kantokyvyn rajoissa. (mt. 2010, 25-27; 2014, 28).

Ekososiaalisesti sivistyneellä ihmisellä on siis käsitys planeettamme rajallisesta kantokyvystä, sekä tietoisuus yhdessä toimimisen ja yhteisöllisyyden, sekä aineettoman hyvän tavoittelun voimasta. Hän on omaksunut ekososiaalisen sivistyskäivityksen arvot: *vastuullisuuden, kohtuullisuuden ja ihmistenvälisyyden*. (Salonen & Bardy 2015, 8-10).

2.1.3 Kehitys vai kestävyys?

Kestävä kehitys on käsitteenä ristiriitainen. Kehityksestä puhuminen saattaa ohjata mielukuviin loputtomasta kasvusta, jossa ympäristö on lähtökohtaisesti vain ihmisen hyödyke. (Tani ym. 2007, 203.) Vaikka kestävä kehitys yhdistääkin ekologisen, taloudellisen ja sosiokulttuurisen hyvinvoinnin, tulisi käsitteen teoretisoinnissa problematisoida enemmän nyky-yhteiskunnan todellisia arvoja ja kestävä kehityksen päämääriä ohjaavia tekijöitä. Mikä todellisuudessa nähdään kaikista arvokkaimpana: ekologinen, taloudellinen vai sosiokulttuurinen kasvu? (Louhimaa 2002, 76.) Jos talouskasvu on suomesakin tasavertaisena mittarina hyvinvoinnille ekologisen ja sosiokulttuurisen hyvinvoinnin rinnalla (Valtioneuvosto 2019), olisi tiedostettava ja tunnustettava myös hyvinvoinnin sisältö ja inhimilliselle ja ihmisarvoiselle elämälle riittävät puitteet (Salonen & Bardy 2015, 12).

Myös eri intressiryhmissä annetaan kestävä kehitykselle erilaisia merkityksiä ja käsitteen soveltaminen onkin pitkälti kiinni paikallisista olosuhteista ja tarpeista. On selvää, että kehityksessa ihmisten elinolosuhteiden parantaminen menee ympäristökysymysten edelle. Köyhien maiden kansalaisjärjestöt saattavat nähdä sosiaalisen kehityksen tärkeänä, mutta hallituksissa taloudellinen kehitys nähdäänkin tärkeimpänä. (Wolff 2004, 25-26; Silvasti 2012, 26.) Louhimaa (2002, 75) mainitseekin, että kestävä kehityksen käsite muuttuu sitä ohjaavasta tahosta riippuen. Valtionhallinto, markkinat, poliittinen päätöksenteko ja kansalaisuus on jokainen ohjaavana tekijänä erilainen ja antaa kestävä kehitykselle erilaisen sisällön ja suunnan.

Perinteinen suomessakin noudatettu kestävä kehityksen malli, jossa taloudellinen, ekologinen ja sosiokulttuurinen ovat tasavertaisessa suhteessa toisiinsa on saanut osakseen kritiikkiä. Salonen ja Konkka (2015, 22) kirjoittavat tarvittavasta kestävä kehityksen

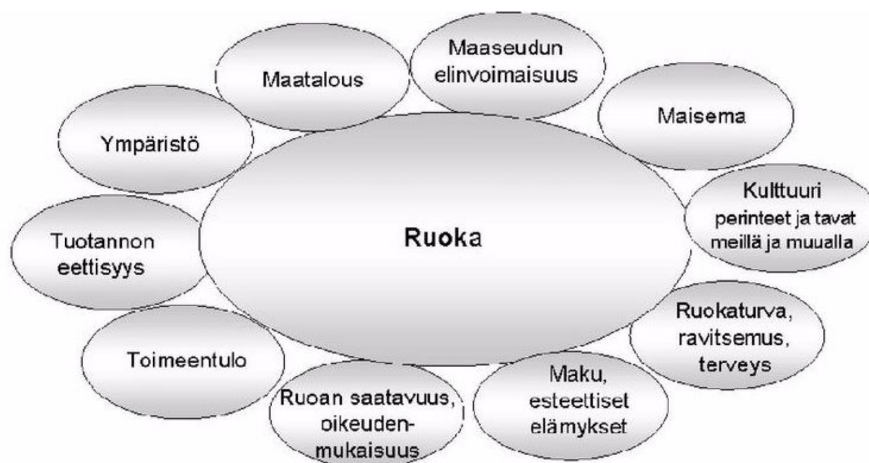
hierarkiamuutoksesta kohti ekososiaalista mallia, jonka prioriteettina on elinvoimainen ekosysteemi ja luonnonvarojen hallittu käyttö. Tässä mallissa ihminen mielletään osaksi luontoa, ei sen hallitsijaksi. Ihmisoikeudet ja arvokas elämä, sosiaalisen kestävyyskulmakivet, ovat täten seurausta ekosysteemin hyvinvoinnista. Sosiaalinen kestävyys puolestaan rakentaa vakaan talouden, joka näyttäytyy hierarkiassa viimeisenä.

Brundtlandin komitean määrittelmään pohjaava kestävä kehityksen käsite on lähtökohdiltaan voimakkaasti antroposentrinen ja tähtää kehitykseen ihmisen hyvinvointiedellä. Etenkin ympäristöaktivistien keskuudessa tämä on herättänyt kritiikkiä, sillä ihmiskeskeinen näkemys korostaa kestävyysajattelusta huolimatta luonnon välineellistä arvoa. Antroposentrisen kestävyysnäköalan tilalle on tarjottu *ekosentristä* eli luontokeskeistä näkemystä kestävyydestä. Sen perusteena on elollisen ja elottoman luonnon arvo sinänsä, eikä sillä ole tekemistä sen kanssa, miten ihminen luontoa hyödyntää. Ekosentrisen näkökulma muistuttaa, että luonnolla on ihmiselle välineellistä arvoa silloinkin, kun hyödykkeet ovat aineettomia: rauha, kauneus, mielenrauha ja virkistys. (Tani ym. 2007, 198; Saloranta 2017, 27; Risku-Norja 2011, 20.)

Tässä tutkimuksessa kestävä kehityksen määritelmä nojaa vahvasti ekososiaaliseen sivistyskäsitteeseen ja ekosentriseen kestävyyskäsitteeseen, jossa luonnon monimuotoisuus ja ekosysteemien hyvinvointi on ensisijainen tavoite.

2.2 Ruoka ja kestävä kehitys

Ruoka on oiva tapa ymmärtää aiemmin mainittua keskinäisriippuvaisuuksien järjestelmää ja systeemisen ajattelun logiikkaa, sillä ruoka on kaikkea: se on sekä kulttuuria, ekosysteemiä, että taloutta. Lautasellemme tuleva ruoka on pala muokattua luontoa ja se on yhteydessä kaikkiin maallisiin elementteihin. Ruokaa kokataan, sitä syödään erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa ja se päättyy ihmisen kautta takaisin luontoon. Ruoka on ihmiselle luonnollinen välttämättömyys, mutta siihen kietoutuu tänä päivänä myös vahvasti sekä poliittinen päätöksenteko, että taloudellinen hyöty, joka ylittää jopa ekologisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyysajattelun. (Salonen & Bardy 2015; Silvasti 2012.)



KUVIO 2. Ruoka ja sen monet kytkennät (Risku-Norja 2011, 26).

Ruoka kytkeytyy lukemattomiin asioihin politiikan, kulttuurin, ekologisuuden ja terveyden kautta. Ruoan tuotanto, jakelu, kuluttaminen ja syöminen ovat kaikki tavalla tai toisella kytkennässä sosiaaliseen, taloudelliseen ja ekologiseen kestävyYTEEN tai kestäättömyYTEEN. (Salonen 2010, 125-126.) Ruoan kautta on mahdollisuus tarkastella kestävyYTEttä kokonaisvaltaisesti, sillä se kytkeytyy kiinteästi yhteiskuntaan, globalisaatioon, talouteen, ympäristöön, terveyteen, ravitsemukseen sekä omaan ja toisten maiden kulttuuriin (Risku-Norja 2011, 26; Lang 2009, 25).

2.2.1 Ruoka poliittisena ilmiönä

Maailman elintarvikejärjestelmä on moniulotteinen kokonaisuus, jonka osa-alueita ovat tuotanto, jalostus, kauppa ja kulutus. Tätä kaikkea ohjaa jokseenkin yhtenäinen globaali tuotanto- ja jakelujärjestelmä, jota ajavat lähinnä ylikansalliset yhtiöt sekä valtiot päättäjineen. Ruokaan ja sen liikkumiseen liittyy myös valtioiden välisiä poliittisia kytkentöjä ja valtasuhteita. (Grandberd 2012; Silvasti 2012.) OECD (1981, ks. Silvasti 2012, 28) määritteli 1981 *ruokapolitiikaksi* sen politiikan kehyksen, jossa hallitukset tekevät päätöksensä ruoan tuotannollisiin, jalostuksellisiin, jakelullisiin ja kulutuksellisiin seikkoihin. Ruokapolitiikka määrää sen, mitä ihmiset syövät ja millä tavalla saatavilla oleva ruoka on tuotettu ja käsitelty. Ruokapolitiikka myös vaikuttaa siihen, kenen saatavilla ruokaa on ja millä keinoilla se saadaan. Ruokapolitiikaksi käsitetään myös ruokaan liittyvät ekologiset ja terveydelliset vaikutukset, sekä sen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhteisen hyvän aspektit. Kaikkiin edellä mainittuihin asioihin on mahdollista vaikuttaa poliittisin toimenpitein. (mt. 28.)

1980-luvun alun hahmotelma ruokapolitiikasta on kuitenkin jäänyt auttamatta uusliberaalin talouselämän myötä unholaan. Ruokapoliittiset päätökset on viime vuosikymmenten kuluessa tehty talouspoliittisista näköaloista käsin vapauttamalla elintarvikkeiden maailmankauppa ja suosimalla yksityistämistä. Sääntely on purettu ja painopiste on kallistunut maatalous- ja jalostusteollisuuden massiiviseen tuotantoon ja sitä myöden markkinaehtoiseen jakeluun. Tämä *produktionistinen* lyhytnäköisyys, jossa maatalous on vain ekonomisen kasvun moottori, on johtanut luonnon monimuotoisuuden ehtymiseen, ruoan epätasa-arvoiseen saatavuuteen ja ihmisten eriarvoisuuteen. Toisaalla ruokaa on haaskuuseen asti ja toisaalla sitä ei riittä laisinkaan. Vapaa liikkuvuus on aiheuttanut ruoan prosessoimisen säilöntä-, väri- ja lisäainein ja viljelyä tehostetaan geenitekniikalla ja monokulttuurista viljelyä harjoittaen. (Silvasti 2012, 28-37; Helne & Salonen 2016, 3.) Ekososiaalisen kestävyys näkökulmasta tämä kaikki on vähintäänkin huolestuttavaa.

Ruoka on ravintoa ja välttämätöntä elossa pysymisen kannalta. Tänä päivänä ravinnosta tiedetään paljon, mutta sen aiheuttamiin terveysvaikutuksiin ollaan pyritty vaikuttamaan poliittisin keinoin hyvin vähän. Sen sijaan ylikansallisten yhtiöiden brändätyt ja pitkälle jalostetut elintarvikkeet ovat syrjäyttäneet perinteiset ja paikalliset raaka-aineet. Teollistuminen on vaikuttanut ihmisten ruokailutottumuksiin ja ylipainosta on tullut jo suurempi ongelma, kuin aliravitsemuksesta. (Silvasti 2012, 32.)

Kansanterveys kuormittaa sosiaalisia ja taloudellisia rakenteita, kun ruoan kulutusta ohjaa tarve ja halu, eikä terveys. Tim Lang ja kumppanit (2009) puhuvat ekologisesta kansanterveydestä (*ecological public health*), joka nivoo yhteen ympäristökysymykset ja kansanterveyden ja näkee ruoan leikkauspisteenä inhimillisille, sosiaalisille ja planetaarisille suhteille. Ruoan kautta voidaan tarkastella globaaleja yhteiskunnallisia rakenteita ja toimintaa. Ruokapolitiikan tehtävä olisikin avata ruoan, terveyden ja ympäristön monimutkaista ja usein piiloista suhdetta ja tehdä siitä avointa ja demokraattista (mt. 6).

Ekologinen kansanterveys on Langin ja kumppaneiden uudelleen muotoileman, enemmän 2000-luvun haasteisiin vastaavan holistisen ruokapolitiikan keskeisin käsite.

Ytimen uudelle ruokapolitiikalle muodostaa triangeli terveys-ympäristö-yhteiskunta. Kaikki vaikuttaa kaikkeen. Ihminen syö elääkseen ja harjoittaa sitä ympäristössä, joka on syömisen infrastruktuuri ja konteksti. Ihmisen ruokavalinnat vaikuttavat sekä ympäristöön, että terveyteen. Tarkastelemalla kokonaisuutta ekologisen kansanterveyden ja uuden ruokapolitiikan triangelin kautta, voidaan luoda yhteiskuntaan rakenteita, joiden tuloksena olisi planetaarisesti, sosiaalisesti, taloudellisesti ja inhimillisesti kestävä terveys, jolla Lang ja kumppanit näkevät olevan suoria ekologisia vaikutuksia. (Lang 2009, 6; Lang & Rayner 2007, ks. Silvasti 2012, 30.)

Helne & Salonen (2016) ehdottavat ruokapolitiikan siirtymistä nykyajan produktionistisesta paradigmasta kohti ekososiaalista paradigmaa (*ecosocial paradigm*), jonka avulla luotaisiin uudenlainen ekososiaalinen ruokapolitiikka (*ecosocial food policy, EFP*). Ekososiaalisen ruokapolitiikan kulmakivenä on niinikään keskinäisriippuvuuksien tiedostaminen ihmisyyden, luonnon monimuotoisuuden, sosiaalisten rakenteiden, kulttuurin ja talouden välillä. Käytännön tasolla tämä tarkoittaa luomu- ja lähiruoan tuotantoa ja kuluttamista, kasvisruokavalion suosimista ja ennen kaikkea vallankumouksellista muutosta ihmisten ajattelussa. (Helne & Salonen 2016, 2-8.)

2.2.2 Produktionismi ja ekosysteemi

Syöminen mielletään länsimaissa yksilölliseksi asiaksi, johon valtiolla tai muilla tahoilla ole moraalista oikeutta puuttua. Ruokavalinnat ovat siis pitkälti makkinoiden ja kuluttajan välinen asia. Sitä mitä myydään, sitä ostetaan. (Silvasti 2012, 32.) Länsimaisen kuluttajan ruokavalio ylittää kuitenkin reilusti maapallon ekologisen kapasiteetin. Pelkästään elintarvikejärjestelmän ilmastovaikutukset ovat valtavat. (mt. 34; 44). Siinä missä maatalous tulee olemaan tulevaisuudessa ilmastonmuutoksen vaikutuksen kohde, on elintarvikejärjestelmä myös ilmastonmuutosta edistävien kasvihuonekaasujen tuottaja. On arvoitu, että jopa 35% maailman kasvihuonekaasuista on ruoan tuotannosta johtuvia ja näistä 18% pelkästään karjatalouden tuottamia. (Tapio-Biström & Silvasti 2012, 83; Helne & Salonen 2012, 201.)

Noin 40% maapallon käytettävissä olevasta pinta-alasta on maatalouskäytössä, joko viljelys- tai laidunmaana. Karjatalouden tarvitsema maa-ala vie kaikesta maatalouden tarvitsemasta pinta-alasta 70% laiduntamiseen ja rehun kasvatukseen. Laidunmaasta noin 8% on tuhoutunut ylilaiduntamisen seurauksena. Ruoantuotanto itsessään kuluttaa noin 70% maapallon makeasta vedestä. (Salonen 2010, 79; Silvasti 2012, 44.)

Elintarvikejärjestelmä vaikuttaa luonnon monimuotoisuuden heikkenemiseen: useat kymmenet eläin- ja lintulajit kärsivät maataloussaasteista, sekä elinolosuhteiden heikkenemisestä kun metsiä hakataan viljelysmaiden tieltä. Trooppisilla alueilla eläinlajien määrä on puolittunut 35 vuoden aikana. Luonnonvaraiset ja ihmisen ravinnoksi käyttämät kasvilajit puolestaan vähenevät tai katoavat monokulttuurisen viljelyn takia, jota ohjaa ylikansallinen agrojättibisnes. (Salonen 2010, 79-80; Silvasti 2012, 44-45; Tapio-Biström & Silvasti 2012, 84; Shiva 2000, ks. Silvasti 2012.) Ihmisen harjoittaessa tällaista toimintaa luonnon omat ekosysteemiset palvelut, kuten metsien tarjoama ilman puhdistus, rikkaan maaperän tarjoama veden puhdistus, hyönteisten suorittama pölytys ja luonnollisissa maatumisprosesseissa tapahtuva maaperän huolto kärsivät huolestuttavasti (Salonen 2010, 80).

2.2.3 Kestävät ruokavalinnat

Edellisten lukujen perusteella on selvää, että yksilöllisillä ja yhteisöllisillä ruokavalinnoilla on merkitystä kestävämpää tulevaisuutta rakentaessa. Tarvitsemme vielä kuitenkin radikaalia muutosta ja uudelleensuuntautumista niin henkilökohtaisissa kuin kulttuurisissakin tottumuksissamme. Tuula Helne ja Arto O. Salonen (2012) ehdottavatkin kokonaisvaltaiseksi hyvinvointiratkaisuksi kasvisruokavalioon siirtymistä. Heidän mukaansa kasvisruokavaliolla edistetään kestävä elämäntapaa ja kulttuuria muun muassa torjumalla ilmastonmuutosta, turvaamalla globaalia ruoan riittävyyttä ja vähentämällä karjatalouden tehotuotantoa. Lisäksi se on sekä taloudellisesti järkevää, että tukee ihmisen terveyttä kokonaisvaltaisesti. (mt. 202.)

Salonen (2010, 125-127) mainitsee kuitenkin, että pelkästään suosimalla ravintopyramidin alimpia osia ei vielä saavuteta kokonaisvaltaista kestävyyttä, vaan ruokavalinnoissa tulisi ottaa huomioon kestävyys kaikkien ulottuvuuksien. Ekologisen kestävyys kannalta olisi tärkeää suosia elintarvikkeita, jotka on tuotettu maaperää

mahdollisimman vähän kuormittavalla viljelytekniikoilla, joissa energia tuotetaan uusiutuvista energialähteistä. Sosiaalisen kestävyysaspekti ottaa huomioon ruoan tuottajan ja tämän saaman kohtuullisen korvauksen inhimillisine työolosuhteineen. (mt.) Esimerkiksi *reilun kaupan* kriteerit täyttäviä tuotteita löytyy suomalaisistakin elintarvikekaupoista yli 1200 erilaista (Fairtrade Finland, 2018). Sosiaalista kestävyyttä ovat myös kuluttajan ruoasta saamat terveysvaikutukset, joilla on suora yhteys kansanterveyteen. Taloudellinen kestävyys puolestaan perustuu siihen, että luonnon monimuotoisuus säilyy ja ekosysteemien käyttö on kestävä. Käytännössä se tarkoittaa paikallisten sesonkituotteiden suosimista ja ekotehokasta tuotantoa. Valitsemalla luomupainotteista ja sesongin mukaista lähiruokaa, haastetaan vallitsevia tuotannollisia ja kulutuksellisia rakenteita ja luodaan kokonaisvaltaisesti kestävä tulevaisuus. (Salonen 2010, 127; Risku-Norja & Mononen 2012.)

Eettinen kuluttaja (*ethical consumer*) osaa valintoja tehdessään ottaa huomioon sekä tuotteen sosiaalisia, että ekologisia vaikutuksia (Salonen 2010, 99). Kuluttajalle valintojen maailma ei kuitenkaan ole helppo ja valintoihin liittyy valtavasti vastuuta. Kulutuskriittiseen toimintaan ohjaavaa tietopohjaa ei tavallisella kansalaisella ole välttämättä tarpeeksi. Tietoistenkin kuluttajien käsitys ”oikeasta” saattaa poiketa merkittävästi toisistaan tai valintojen painotus on eri asioissa: toisen lähtökohtana on terveys, kun toiselle merkitsee paikallisuus. Kolmas kuluttaja haluaisi tehdä arvomaailmansa mukaisia valintoja, mutta kokee luomu- ja lähiruoan liian kalliiksi. (Risku-Norja & Mononen 2012, 189-190). Risku-Norja ja Mononen ehdottavatkin, että vastuuta otettaisiin yksittäisen kuluttajan sijaan myös julkisen ruokahuollon tasolla. Tämä vaikuttaisi sekä luomu- ja lähiruoan hintaan, että kuluttajien tottumuksiin. (mt. 190.)

Positiivisia suunnannäyttäjiä julkisen ruokahuollon puolella Suomessa ovat kuusitasoiseen Portaat luomuun-järjestelmään sitoutuneet laitoskeittiöt ja ravintolat. Portaat luomuun on Savon koulutuskuntayhtymän asiantuntijayhteisön ylläpitämä järjestelmä ammattikeittiöiden kestävämmän ruokahuollon toteuttamisen tueksi. Luomutuotteiden lisäksi ammattikeittiöitä opastetaan ja kannustetaan lähi- ja satokausituotteiden käyttöön, sekä jätteiden, veden ja energiankulutuksen tarkkailuun. (EkoCentria 2019.)

On arvioitu, että jopa puolet maailmassa tuotetusta ruoasta joutuu haaskuuseen. Suomessa syömäkelpoisen ruoan hävikiksi on arvioitu noin 260-320 miljoonaa kiloa. Noin puolet tästä on kauppojen ja ruokapalveluyritysten hävikkiä ja noin puolet kotitalouksien ylijäämää. (Koivupuro ym. 2010, ks. Risku-Norja & Mononen 2012, 177.) Vaikka muutoksia hävikin suhteen tulisikin tehdä kaupan alalla, näyttäisi haaskuuseen menevän ruoan määrän pienentäminen ja kuluttamisen säännösteleminen todellisen tarpeen mukaiseksi olevan kaikista yksinkertaisin tapa vaikuttaa kuluttajatasolla.

3. KESTÄVÄN KEHITYKSEN KASVATUS

Kasvatus ja koulutus ovat aina olleet keskeisessä osassa kestävän kehityksen päämääriä tavoitellessa. Jo Bruntlandin komitea mainitsi raportissaan tavoitteeksi kestävän kehityksen integroimisen opetukseen ja koulutuksen holistisen lähestymisen kestävää elämäntapaa kohtaan (Yhteinen tulevaisuutemme 1988, 26; 91-93.)

Kestävän kehityksen kasvatuksen pohjana on 60-luvulla kansainväliseksi muotoutunut *ympäristökasvatus* (Tani 2008, 53). Kestävyyteen liittyvässä kasvatuskirjallisuudessa käytetäänkin historiallisista taustoista ja erilaisista tarkastelukulmista johtuen erilaisia käsitteitä, kuten ympäristökasvatus, kestävä kehitys edistävä kasvatus, luontokasvatus ja ilmastokasvatus, joista jokaisella on hieman erilainen painotuksensa. Myös käsitteiden keskinäisistä suhteista ollaan montaa mieltä. (Saloranta 2017, 30-33.) Tässä tutkimuksessa puhun *kestävän kehityksen kasvatuksesta*, joka ottaa ympäristökasvatusta laajemmin huomioon monet kestävyiden ulottuvuudet (Saloranta 2017, 32).

Avaan tässä luvussa kestävän kehityksen kasvatuksen käsitteeseen liittyvää tulkintaa ja määrittelen, miten tutkijana käsitettä tulkitsem. Tarkastelen myös koulua kestävän kehityksen kasvattajana lakiperusteisen asiakirjan velvoittamana toimijana, sekä ruoan ja koulussa tapahtuvan *ruokakasvatuksen* kontekstissa. Ruoan kautta voi peilata ja käsitellä kaikkia kestävyiden osa-alueita (Risku-Norja 2011, 26), ja erityisesti tämän yhteyden haluan nostaa lukijan tietoisuuteen. Koen, että kestävän kehityksen kokonaisvaltaisuuden ymmärtäminen on tärkeää sekä kasvattajille, että kasvatettaville parempaa maailmaa tavoitellessa. Siksi en päätenyt tarkastelemaan esimerkiksi pelkkää ilmastokasvatusta, joka ottaa huomioon kestävyiden aspektit vain ilmastollisesta näkökulmasta, kestävän kehityksen kasvatuksen pureutuessa myös yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin sosiaalisiin ja taloudellisiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin.

3.1 Ympäristökasvatuksesta kestävän kehityksen kasvatukseen

Kestävän kehityksen kasvatus juontaa juurensa ympäristökasvatuksen perinteestä (Tani 2008, 53; Risku-Norja 2011, 24), joka sai alkunsa aina 60-luvulla syntyneistä ympäristöliikkeistä ja kansainvälisistä ympäristökonferensseista (Saloranta 2017, 28; Wolff 2004, 18). Ennen Bruntlandin komitean 1987 lanseeraamaa kestävän kehityksen käsi-

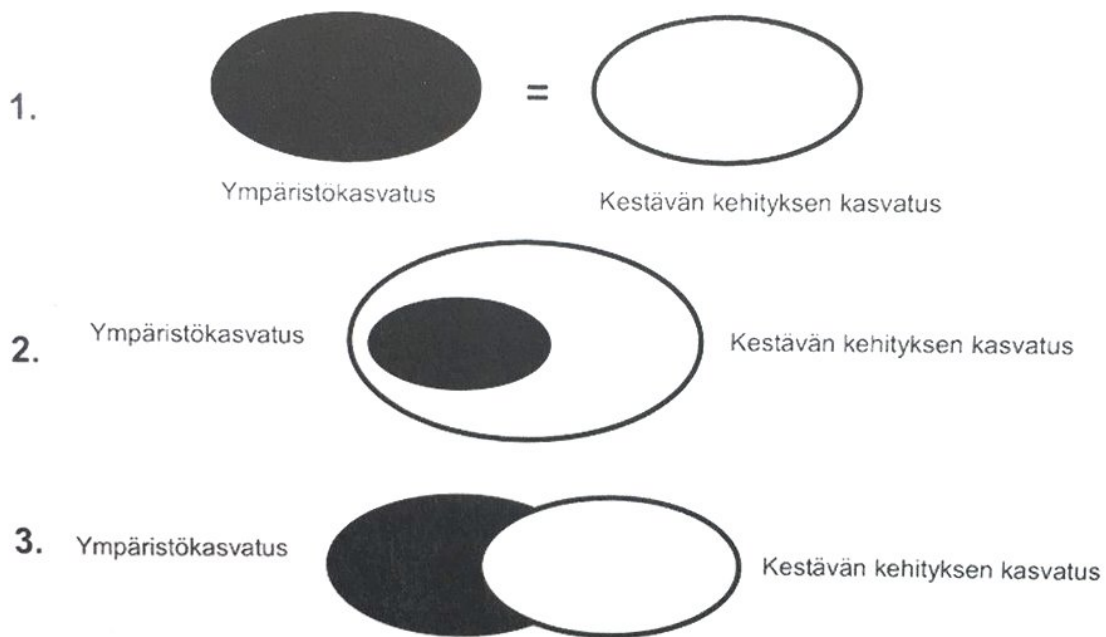
tettä ja siihen liittyvää mainintaa kestävästä kehityksestä edistävistä kasvatustyöistä, oli kasvatustieteen toimijoiden keskuudessa vakiintunut käsite ”ympäristökasvatus” 60-luvun lopun ympäristöongelmien tiedostamisen myötä. Merkittävä suunnannäyttäjä oli ollut Stappin (1969, ks. Saloranta 2017, 28) muotoilema ympäristökasvatuksen määritelmä, jonka mukaan ympäristökasvatuksen päämääränä oli keskittyä yhteiseen ympäristöön ja sen haasteiden ratkaisemiseen aiemmin fokuksena olleen paikallisen, lähinnä ympäristön tutkimisen ja suojelun, sijaan. Stapp määritteli ympäristökasvatuksen tavoitteeksi kansalaisen, joka ymmärtää ja tiedostaa asemansa kulttuurisessa ja ekologisessa ympäristössä, tiedostaa biofyysisen ympäristön ongelmat ja on motivoitunut vaikuttamaan niihin omalla toiminnallaan (mt. 28).

Stappin määritelmää seurasivat useat ympäristökasvatusta edistävät tapahtumat, joista tärkeimpinä mainitakoon vuoden 1972 Tukholmassa järjestetyn YK:n ympäristökonferenssi, jossa luotiin ensimmäinen kansainvälinen ympäristökasvatusohjelma (International Environmental Education Programme, IEEP), sekä Belgradissa UNEP:n ja UNESCO:n järjestetämän konferenssi, jonka tuloksena määriteltiin kansainväliset ympäristökasvatuksen päätavoitteet (Belgrade Charter on Environmental Education). Kaksi vuotta myöhemmin, 1977, Belgradin tavoitteet hyväksyttiin virallisesti YK:n Tbilisin ympäristökonferenssissa. Tbilisin konferenssin tavoitejulistus 41 suosituksineen näyttää edelleen suuntaa ympäristökasvatustyölle ympäri maailman. (Wolff 2004, 18-21.)

Brundtlandin komitean esitys, sekä sitä seurannut vuonna 1992 pidetty Rion konferenssi vakiinnuttivat kestävä kehityksen käsitteen asemaa ja tätä myöden myös kestävä kehityksen kasvatuksen käsitteen asemaa, jossa korostuivat ympäristön ja talouden suhteen lisäksi sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyysnäkökulman tärkeys. Rioissa julistettu Yhdistyneiden kansakuntien Agenda 21-ohjelma painotti omassa kasvatusta käsittelevässä luvussaan (Chapter 36) kestävä kehityksen käsittelyä kaikessa kasvatustyössä maailmanlaajuisesti. Kymmenen vuotta Rion konferenssin jälkeen järjestettiin kestävä kehityksen huippukokous Johannesburgissa, joka oli ympäristökasvatuksen kannalta merkittävä: kokouksen tuloksena toteutettiin vuosina 2004-2014 kansainvälinen hanke *Kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen vuosikymmen* (United Nations Decade of Education for Sustainable Education, DESD). (Wolff 2004, 19-22; Saloranta 2007, 29-31.) YK:n uusin agenda tavoitteineen on voimassa vuoteen 2030 asti. Agenda2030 myötä tulisi varmis-

taa, että jokainen saa kasvatuksen ja koulutuksen kautta tarvittavat tiedot ja taidot kestävän kehityksen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Yhdistyneet kansakunnat 2016.)

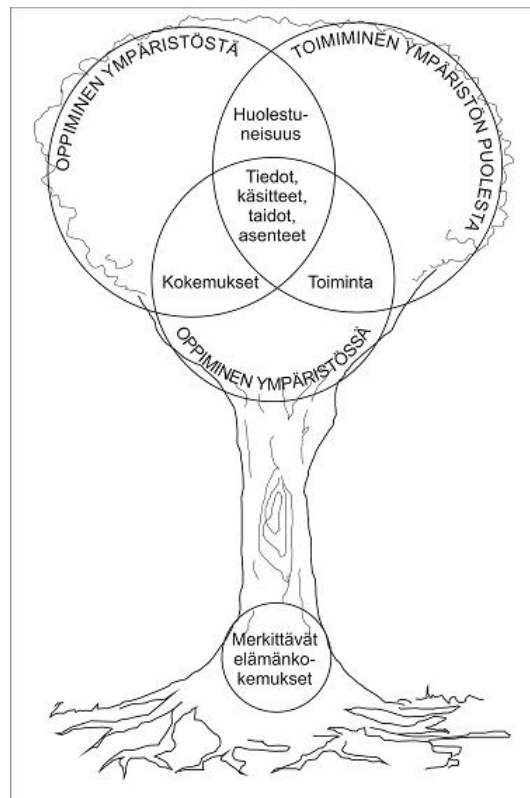
Poliittisten asiakirjojen mukana termi ”kestävän kehityksen kasvatusta” (Education for Sustainable Education, ESD) on yleistynyt yleisessä ja päätöksentekoa koskevassa keskustelussa. Walsin (2009, ks. Saloranta 2017, 32) kestävän kehityksen kasvatuksen vuosikymmenen aikana tekemän tehdyn selvityksen mukaan ympäristökasvatusta ja kestävän kehityksen kasvatusta käsitteiden suhdetta tulkittiin tänä aikana kolmella tavalla. Kestävän kehityksen kasvatusta joko pidettiin synonyymina ympäristökasvatukselle, ympäristökasvatusta miellettiin osaksi kestävän kehityksen kasvatusta tai käsitteet miellettiin erillisiksi, mutta joiltakin osin yhteneväisiksi. Käytän tätä kuviota tukena myös oman määritelmäni hahmottamisessa.



KUVIO 3. Käsityksiä kestävän kehityksen kasvatusta ja ympäristökasvatusta suhteesta Walsin (2009) mukaan (Saloranta 2017, 33).

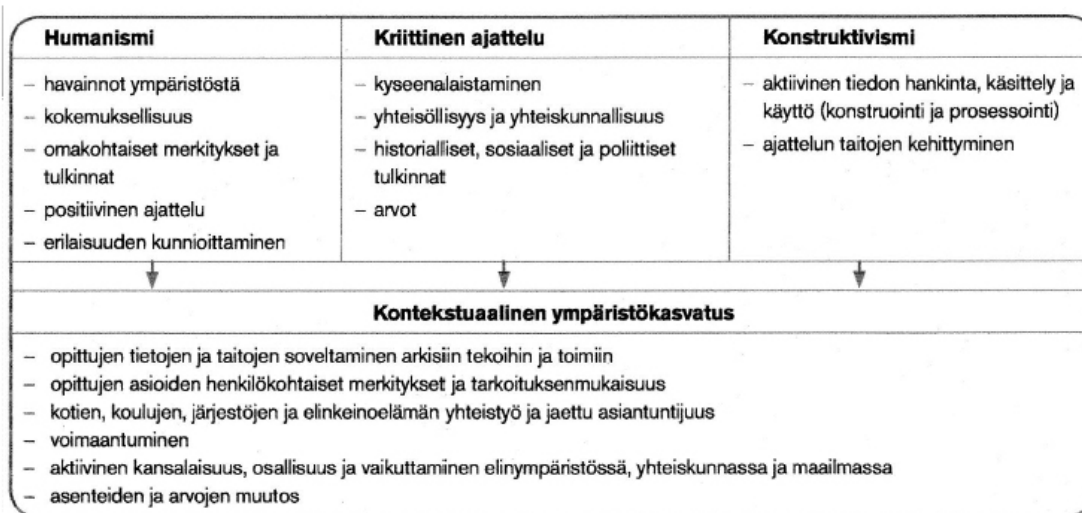
Kestävän kehityksen kasvatusta ymmärtämisessä auttaa myös ympäristökasvatuksellisten mallien tarkastelu., joista seuraavaksi avaan muutamaa omaa käsitystäni muovannutta mallia. Joy Palmer (1998 ks. Risku-Norja 2011, 24; Cantell & Koskinen 2004, 68)

on esittänyt ympäristökasvatuksen puumallina, jossa yksilön merkittävät elämäkokemukset muodostavat puun rungon sekä juuret. Omat aikaisemmat elämäkokemukset ovat täten tärkeässä roolissa: niiden varaan rakentuu puun lehvästö, jossa yksilön toiminta, kokemukset ja tiedon rakentuminen lomittuvat toisiinsa kokonaisvaltaisissa oppimisprosesseissa. Palmerin mukaan ympäristökasvatuksen tulisi tapahtua kolmitasoisesti yhtäaikaan: ympäristössä, ympäristöstä ja ympäristön puolesta. Tällainen kolmitasoisuus kehittää oppijan tietoja ja taitoja, sekä auttaa käsitysten, arvojen ja asenteiden muokkaantumisessa. Oppimisessa keskeistä on kokonaisvaltaisuus, jossa tiedon rakentuminen ja toiminta sulautuvat omiin kokemuksiin. (Cantell & Koskinen 2004, 69.) Risku-Norja (2011, 24) toteaa Palmerin puumallin olevan oiva lähtökohta myös kestävä kehityksen kasvatukselle, kontekstista riippumatta.



KUVIO 4. Joy Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen puumalli (Risku-Norja 2011, 24; Cantell & Koskinen 2004, 68).

Cantell ja Koskinen (2004, 73) puolestaan viittaavat Cantellin kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malliin, jolle on ominaista humanistinen lähestymistapa, johon kietoutuu kriittinen ajattelu ja sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys. Humanistinen positiivista ajattelua ja erilaisuuden kunnioittamista korostava lähestymistapa ottaa huomioon kokemuksellisuuden ja oppilaan omat havainnot. Ominaista kontekstuaaliselle ympäristökasvatukselle on tarkasteltavien asioiden ja ilmiöiden pohtiminen laaja-alaisesti ja niiden kriittinen merkitystarkastelu historiallisissa, sosiaalisissa ja poliittisissa konteksteissa. Cantellin mallissa korostuu asioiden arvosidonnaisuuden tiedostaminen ja eettinen konteksti, sekä opittujen tietojen ja taitojen soveltaminen tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa aktiivisen kansalaisvaikuttamisen keinoin. (Cantell & Koskinen 2004, 72-73.)



KUVIO 5. Cantellin kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen malli (Cantell & Koskinen 2004, 73).

Jerosen ja Kaikkosen (2001) talomalli ottaa edellä esitellyistä malleista poiketen huomioon myös ympäristökasvatuksen painotukset ja etenemisen ikätason mukaan, lapselle luontaisesta ympäristöherkkyyden kehittymisestä kohti nuoruuden ja aikuisuuden tiedon, vastuullisuuden ja toiminnan tavoitteita. Talomallissa ympäristökasvatuksella on neljä eri ulottuvuutta: ympäristökasvatuksen tavoitteet, ymmärrys ympäristö-käsitteen monimuotoisuudesta, ympäristökasvatukselliset menetelmät ja muista malleista poiketen myös toiminnan arvionti. Arvioinnissa korostuu kasvattajan antaman palautteen li-

säksi itse- ja vertaisarviointi. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 23-27; Cantell & Koskinen 2004, 63-64)

Ympäristöministeriö (2015, 8) määrittelee kestävän kehityksen kasvatuksen elinikäiseksi oppimisprosessiksi, jossa yksilön ja yhteisöjen tiedot, taidot, arvot ja toimintatavat muuttuvat kestävän kehityksen tavoitteiden mukaiseksi. Kuten useassa ympäristökasvatuksen mallissa, Risku-Norjan (2011, 25) mukaan myös kestävän kehityksen kasvatuksessa yhdistyvät erilaiset oppimiskäsitykset: humanistinen eli omia kokemuksia ja havaintoja painottava, kognitiivinen tiedon jäsentämistä ja sen kriittistä arviointia painottava, sekä sosiokonstruktiivinen vuorovaikutuksellinen tiedon aktiivinen rakentaminen ja tiedon tulkintaa painottava. Oppimiskäsityksien lisäksi kestävän kehityksen kasvatuksen nähdään nojaavan kestävyystutkimukseen (*sustainability science*), jonka viisi piirrettä - ongelmalähtöisyys, arvoperusteisuus, poikkitieteellisyys, vuorovaikutteisuus ja globaalius -heijastavat myös kestävän kehityksen kasvatukseen ja metodeihin. (Risku-Norja 2011, 25.) Erilaisten kasvatuksellisten mallien tarkastelusta voi päätellä, että sekä ympäristökasvatusta, että kestävän kehityksen kasvatusta yhdistää elämyksellisyyden ja kokonaisvaltaisen oppimisen lisäksi kriittisten ajattelutaitojen opettaminen.

Martusewicz ja kumppanit (2014, 13-14) mainitsevat, että ympäristöön liittyvä kasvatus mielletään usein näköalana, joka huomioi luonnon ja ekosysteemin ja siihen liittyvät tiedot ja taidot, mutta esittää luonnon ihmisestä ja kulttuurista erillisenä yksikkönä. Siinä missä oppijan tulisi tarkastella tietoja ja taitoja kriittisesti, olisi opetuksessa korostettava ekologisten ilmiöiden ilmeisiä kulttuurisista kytkentöjä. Tässä tutkimuksessa käytän kestävän kehityksen kasvatuksen käsitettä kattokäsitteenä ympäristökasvatukselle ja muille käsitteille. Oma käsitykseni kestävän kehityksen kasvatuksesta mukailee Martusewiczin ja kumppaneiden Eco Justice -liikkeen määritelmää: *vastuullisuuden pedagogiikka* (Martusewicz ym. 2014, 22). Liitän kestävän kehityksen kasvatuksen emansipatoriseen tiedonintressiin, kriittiseen reflektioon, systeemiseen ajattelun tärkeyteen ja oppijan toimijuuden vahvistamiseen omassa yhteisössään ja globaalissa kulttuurisessa kontekstissaan.

3.1.1 Koulu kestävän kehityksen kasvattajana

Kestävyyden ydinteemat ovat aina olleet myös osana suomalaista peruskoulutusta, vaikka kestävä kehitys ja kestävän kehityksen kasvatusta ovatkin verrattain uusia käsitteitä. Suomalaisella koululla on vahva paikallista kotiseutuoppia korostanut ympäristökasvatuksellinen perinne, joka vahvistui 70-luvulta lähtien omaksi oppiaineekseen, ympäristöopiksi. Opetussuunnitelmassa ympäristökasvatus-käsite mainittiin ensimmäisen kerran vuonna 1985. (Risku-Norja 2011, 21; Wolff 2004, 22-23). Uusi POPS palautti ympäristöopin omaksi laajaksi monialaiseksi oppiaineekseen alakouluun vuonna 2016. Ympäristöoppi yhdistää biologian, maantiedon, kemian, fysiikan ja terveystiedon osa-alueita. Sen päämääränä on kehittää oppilaan kriittistä ajattelua ja ohjata kestävän kehityksen ekologisen, kulttuurisen, sosiaalisen ja taloudellisen ulottuvuuksien äärelle, sekä auttaa ymmärtämään ihmisen valintojen vaikutuksia ympäristölle ja elämälle ylipäättään. (Opetushallitus 2014, 131.)

POPS mukailee monilta osin marxilaisuudesta juurensa juontavan radikaalin kasvatuksen periaatteita, jonka kulmakiviä ovat yksilössä ja yhteisössä tapahtuva emansipaatioon tähtäävä, kriittiseen reflektioon perustuva tiedostava oppiminen, joka johtaa yksilön ja yhteiskunnan ongelmakohtien havaitsemiseen ja toimintaan niiden muuttamiseksi. (Suoranta 2005, 28-29; 217-219) Radikaali kasvatussuuntaus näyttäytyy yhtäläisenä myös kestävän kehityksen kasvatuksen toimintatavoille ja päämäärille, joista suurin osa on kirjoitettu suomalaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan toimintaa läpäisevinä tavoitteina.

POPS:n arvopohja koostuu neljästä osa-alueesta: oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen; ihmisyyden, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; kulttuurinen moninaisuus rikkautena; sekä kestävän elämäntavan välttämättömyys. (Opetushallitus 2014, 15-16.) Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat kasvattajia arvopohjan osalta muun muassa näin:

”Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnustetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan

sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen.” (Opetushallitus 2014, 16.)

Hyvin samankaltaiset arvot ohjaavat myös kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyskäsitteiden arvopohjaa (Salonen 2010, 54; Salonen 2014). Arvopohja on yhteneväinen myös radikaalin kasvatuksen ydinajatuksien ja arvojen - yhteisyyden, yhteistoiminnan, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden - kanssa (Suoranta 2005, 217). Voidaan siis ajatella, että suomalaista perusopetusta tulisikin rakentaa kriittisesti reflektoiden holistisesta kestävyysajattelusta ja -arvotuksesta käsin.

POPS mainitsee kestävän kehityksen myös koulun toimintakulttuuria määrittelevissä teksteissä. Toimintakulttuurin tulee edistää ja ylläpitää oppijan aktiivista osallisuutta omassa oppivassa yhteisössään, sekä kannustaa yhteistyöhön koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Toimintakulttuurin tulee ennen kaikkea luoda demokratiaa, yhdenvertaisuutta ja aktiivista toimijuutta, sekä kestävä elämäntapaa.

”Oppiva yhteisö ottaa kaikessa toiminnassaan huomioon kestävän elämäntavan välttämättömyyden. - - - Raaka-aineita, energiaa ja luonnon monimuotoisuutta tuhlavia materiaalivalintoja ja toimintatapoja muutetaan kestäviksi. Kestävän elämäntavan aineettomien tekijöiden merkitystä hyvinvoinnille korostetaan ja niille annetaan aikaa ja näkyvyyttä päivittäisessä koulutyössä. Oppilaat ovat mukana suunnittelemassa ja toteuttamassa kestävä arkea.” (Opetushallitus 2014, 29.)

Niin ikään opetussuunnitelman *laaja-alaiset tavoitteet* korostavat kestävyttä. Esimerkiksi L1-tavoitteessa korostetaan systeemisen ajattelun taitojen, kokonaisuuksien hahmottamisen ja keskinäisriippuvuuksien tiedostamisen kykyjen kehittymistä. Tässä tukena ovat *monialaiset oppimiskokonaisuudet*, joilla opetusta eheytetään kokonaisvaltaiseksi ainerajoja ylittäväksi toiminnaksi. Kestävän kehityksen kasvatuksen tavoitteet ovat lähes täysin yhteneväiset laaja-alaisen tavoitteiden 1-4 ja 7 kanssa. (Opetushallitus 2014, 21;31.)



KUVIO 6. Laaja-alaisen oppimisen tavoitteet. (Opetushallitus 2014).

Koulujärjestelmän ulkopuolelta on saatu viime vuosikymmeninä apua kestävän kehityksen kasvatukseen. Esimerkiksi Vihreä lippu-ohjelma on ympäristöjärjestö FEE:n (Foundation for Environmental Education) ylläpitämä kestävän kehityksen tukijärjestelmä kasvatusalan toimijoille. Se on osa kansainvälistä Eco Schools-ohjelmaa, jota toteutettiin vuonna 2018 67 eri maassa. Vihreä lippu-toiminnassa olevat koulut ja päiväkodit saavat tukea oman kestävän kehityksen ohjelmansa toteuttamiseen valmiista malleista ympäri vuoden tapahtuvaan konkreettiseen ja monipuoliseen toimintaansa. Vihreä lippu-toiminta tukee vahvasti myös kasvatettavien osallisuutta. Koko yhteisöä aktivoivissa projekteissa asetetaan tavoitteita, joiden saavuttamisen arviointiin FEE osallistuu. Projektin myötä muotoillaan koko yhteisön voimin yhteisiä Vihreä lippu-tapoja, joilla kohennetaan arkisia ympäristöystävällisiä toimintatapoja. (FEE Suomi 2019, Joensuu 2004, 146.) Vihreä lippu-järjestelmää on kritisoitu sen aiheuttamasta liiallisesta ylimääräisestä työstä ohjelmaan osallistuville. Toisaalta se on tarjonnut täydennyskoulutuksen mahdollisuuksia kasvattajille. (Koskinen 2010, 48.)

Kestävän kehityksen kasvatuksen tärkeyttä ei korosteta tarpeeksi opettajankoulutuksessa (Lausvaara & Penttala 2018). Huolestuttavaa on myös se, että pitkällä aikavälillä ympäristöoppia ja sen didaktiikkaa on vähennetty opettajankoulutuksessa valtakunnallisesti. Cantell (2003, 39) mainitsee syiksi resurssipulan ja opiskelijoiden kiinnostuksen vähenemisen, sekä ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen ympäripyöreän määritelmän ja roolin kasvatuksessa.

Haastattelin Arto O. Salosta koulumaailman ja luokanopettajan koulutuksen kestävän kehityksen kasvatuksen haasteista loppusyksystä 2018. Kestävän kehityksen käsittelyn vähyys ja kestävän kehityksen kasvatuksen pirstaleisuus koulutuksessa johtuu Salosen mukaan siitä, että kestävyys on oman oppiaineensa sijaan vain toimintaa läpäisevä tavoite ja vastuu aiheen käsittelemisestä siirretään täten helposti muille. Syynä tähän on (kasvattajien) *lineaarinen ja atomistinen ajattelu*, joka erottelee ilmiöt, asiat ja oppiaineet toisistaan ainerajojen ja oman asiantuntijuuden ylittämisen sijaan. (Salonen 2018.) Kestävän kehityksen kasvatuksella onkin koulumaailmassa mahdollisuutensa ja riskinsä; merkityksiä kestäväälle kehitykselle voidaan luoda useanlaisia opetussuunnitelman tulkitsijasta riippuen. Virtanen ja Rohweder (2008, 46) ehdottavatkin, että kestävän kehityksen monitulkintaisuudesta johtuen kestävän kehityksen kasvatuksella tulisi olla selkeät ja yhteneväiset arviointikriteerit opetussuunnitelmassa.

3.1.2 Ruoka kestävän kehityksen kasvatuksen kontekstina

Ruokakasvatusta on tutkittu Suomessa kestävän kehityksen kontekstissa varsin vähän, eikä ruokakasvatuksen käsite ole sellaisenaankaan tutkimuksessa vakiintunut. Kansainvälinen kirjallisuus mainitsee esimerkiksi termejä *taste education*, *food education*, ja *sensory education*. Eniten ruokakasvatuksen käsitteitä käytetään varhaiskasvatuksen tutkimuksen piirissä. Varhaiskasvatuksessa ruokakasvatuksessa onkin käytössä esimerkiksi Sapere-menetelmä, jonka painopisteet ovat lasten aistimaailman ja terveellisten ruokatottumusten kehittämisessä. (Ojansivu & Sandell 2014, 50-53.)

POPS ei mainitse ruokakasvatusta laisinkaan ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ruokakasvatus mainitaan yhdessä kappaleessa painottaen ruokakasvatuksen merkitystä ruokasuhteeseen ja terveyttä edistävien ruokailutottumusten muodostumisessa (Opetushallitus 2016, 17). Helmi Risku-Norja on käyttänyt Suomessa ruokakasvatus -käsitet-

tä julkiseen ruokahuoltoon keskittyneissä tutkimuksissaan (ks. esim. Risku-Norja 2011). Käsite esiintyy myös ruokatietoyhdistyksen (www.ruokatieto.fi) kouluille ja julkiselle ruokahuollolle tuottamissa oppimateriaaleissa.

Kouluruokailun POPS mainitsee opetuksen järjestämistä koskevista velvoitteista seuraavasti:

Oppilaalle on annettava jokaisena työpäivänä tarkoituksenmukaisesti järjestetty, täysipainoinen, maksuton ateria. Ruokailutilanteen on oltava ohjattu. (Opetushallitus 2014, 14.)

Suomalaisessa peruskoulussa ruokaan ja arjen taitoihin liittyvää kasvatusta aletaan toteuttaa tavoitteellisesti pääsääntöisesti seitsemännellä luokalla kotitalouden opetuksessa. POPS mainitsee kestävä kehityksen kaksi kertaa kotitalouden tavoittealueissa: kulutustietoisuuden ja ruokaosaamisen yhteydessä (T3 ja T13). Kotitalouden sisältöalueissa ruokaosaaminen ja ruokakulttuuri; asuminen ja yhdessä eläminen; sekä kuluttaja- ja talousosaaminen kodissa, kestävyyttä ei mainita kertaakaan. Ruokaosaamisen ja ruokakulttuurin sisältöalue S1 mainitsee kuitenkin ruokaketjun ja eettisyyden huomioimisen (Opetushallitus 2014, 437-439):

*”Sisällöt valitaan siten, että ne tukevat ruoanvalmistus- ja leivontataitojen kehittymistä. Aterioiden suunnittelu, toteutus ja erilaiset ruokailutilanteet tähtäävät ruokaan ja syömiseen liittyvien valintojen ja tottumusten pohtimiseen ravitsemussuosittelun, ruokaturvallisuuden, **ruokaketjun**, elintarviketuntemuksen, taloudellisuuden, **eettisyyden** ja ruokaan liittyvän luotettavan tiedon näkökulmasta. Opetussisältöihin kuuluvat ruoka- ja tapakulttuuri osana identiteettiä sekä kodin juhlia.” (Opetushallitus 2014, 439.)*

Suomessa harvinainen ja toistaiseksi mittavin kestävä kehitykseen ja ruokakasvatukseen keskittynyt SEED-tutkimushanke (*Sustainable Food Education for Self-Efficacy Development*) toteutettiin vuosina 2009-2011. Sen tavoitteena oli tutkia ja kehittää kestävä kehityksen kasvatusta suomalaisessa perusopetuksessa, integroiden kestävä kehityksen teemoja kouluruokailun yhteyteen. Tutkimustulokset osoittivat esimerkiksi, että kestävä kehityksen kasvatuksen tavoitteiden saavuttamisen taso vaihteli runsaasti kou-

lusta riippuen ja erot olivat räikeät ruokakasvatukseen liittyvien muuttujien suhteen eri koulujen välillä (Uitto & Saloranta 2011, 51-58).

Risku-Norja (2011) määrittelee koulussa tapahtuvan kestävä ruokakasvatuksen toiminnaksi, jossa kouluruokailu valjastetaan miellyttäväksi sosiaalisesti ja pedagogiseksi tapahtumaksi, joka tarjoaa myönteisiä kokemuksia ja lisää tietoa ruoan yhteiskunnallisista ja kulttuurisista merkityksistä. Kestävä ruokakasvatus on Risku-Norjan mukaan eri oppiaineita integroivaa kasvatustoimintaa, jonka edellytyksenä on toimiva yhteistyö opettajien, koulun henkilökunnan ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Kestävä ruokakasvatuksen tavoitteena on oppijan ruokaan ja sen kytkentöihin liittyvän tietoisuuden kasvattaminen, sekä kriittisen ajattelukyvyyn kehittäminen. (Risku-Norja 2011, 27-32.)

Positiivisena esimerkkinä kestävä kehityksen kouluruokailusta voi pitää Rudolf Steiner-kouluja, joissa luomu- ja lähiruoan tarjoaminen on ollut tavoite jo vuosikymmenien ajan. Linfordin ja Kurpan (2011) SEED-hankkeessa tekemän tutkimuksen mukaan steinerkoulujen ruokapalveluita ohjaa tahtotila, joka juontuu pedagogiikan sisäisistä arvoista ja sitä ohjaavasta antroposofisesta ihmiskäsityksestä. Lähi- ja luomuruoan suosiminen on steinerkouluissa täten arvovalinta. Steinerkoulut toteuttavat ruokapalveluita kestävä kehityksen linjausten mukaisesti ja se mahdollistuu tutkimuksen mukaan kouluissa ruokapalvelun tuottajasta riippumatta. (Lindfors & Kurppa 2011, 87-90.)

Tämä tutkimus hakee osaltaan vastausta siihen, mitä *kestävä ruokakasvatus* koulukontekstissa on tai voisi olla. Kestävä kehityksen kasvatuksen määritelmän valossa tulkitseen itse tutkijana kestävä ruokakasvatuksen kokonaisvaltaisena kasvatuksellisenä toimintana, joka aktivoi oppijan systeemistä ja kriittistä ajattelua, sekä edesauttaa hahmottamaan isompia ruokaan liittyviä taloudellisia, ekologisia, kulttuurisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia.

4. METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen metodologisia lähtökohtia ja avaan tutkimusprosessin etenemisen vaihe vaiheelta. Esiteltyäni tutkimusongelmani ja siitä muotoutuneet tutkimuskysymykset, kerron laadullisesta tutkimuksesta ja eläytymismenetelmästä. Tutkimuksen taisteleva ja kriittinen ote (Suoranta & Rynänen 2016; Anttila 2006, 590) juurineen avataan luvussa 4.3, jonka jälkeen kerron tutkimusaineiston keruusta ja analyysin vaiheista.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävä lähti rakentumaan omista kouluruokailua koskevista havainnoistani. Havaintojeni mukaan koululaisten päivittäistä ruokaa tuotettiin pitkälti keskuskeittiöissä pienellä budjetilla ja raaka-aineiden alkuperästä iso osa tuotettiin ulkomailla. Lihaa tarjottiin useita kertoja viikossa ja satokausituotteita näkyi ruokalistoilla vain satunnaisesti. Myös ruokailuun liittyvä kulttuuri oli herättänyt huomioni. Kasvatuksellisia elementtejä kuulin puhuttavan käytöstavoista, mutta ruokaa itseään en ollut itsekään käsitellyt muualla, kuin ruokaympyrän sisällä ympäristötiedon tunnilla. Tutkimusongelmaksi muotoutui siis ristiriita opetussuunnitelman kokonaisvaltaisten kestävyysvaatimusten, tehotuotetun kouluruuan ja kouluruokailuun liittyvän puutteellisen toimintakulttuurin välillä. Lisämausteen ristiriidalle toivat opetussuunnitelman laaja-alaiset tavoitteet kriittisen ajattelun kehitymisestä ja aktiivisesta kansalaisuudesta (Opetushallitus 2014, 20-24). Koin, että ongelmaan on etsittävä vastauksia ja ratkaisuehdotuksia taistelevan tutkimuksen (Suoranta & Rynänen 2016) hengessä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena kasvattajat käsittävät kestävä ruokakasvatuksen, millaisia käytänteitä se sisältää ja minkälainen rooli systemaattisella kestäväällä ruokakasvatuksella voi olla alakoulussa kestävä kehityksen päämääriä tavoitellessa. Tutkimuksessa tarkastellaan kasvattajien, tässä tapauksessa luokanopettajien ja jo työelämässä olleiden luokanopettajaopiskelijoiden, käsityksiä kestävästä ruokakasvatuksesta ja sen käytänteistä heiltä kerättyjen eläytymiskertomusten perusteella.

Aineiston analyysia ohjaavat tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten kasvattajat määrittelevät kestävän ruokakasvatuksen?
- 2) Mikä mahdollistaa tai estää kestävän ruokakasvatuksen alakoulun kontekstissa?

4.2 Laadullinen tutkimus ja eläytymismenetelmä

Varto (2005, 23-24) kutsuu *elämismaailmaksi* ihmisen kokemustodellisuutta, johon kuuluu erilaisia merkityksien kokonaisuuksia, joiden valossa ihmistä voidaan tarkastella. Kaikki elämismaailmassa tapahtuva on riippuvainen ihmisestä, sillä vain ihminen antaa ilmiöille merkityksiä. Elämismaailma on erillinen *luonnollisesta maailmasta*, joka muodostuu luonnontapahtumista, vaikka nämä kaksi maailmaa ovatkin olemassa lomittain. Laadullinen tutkimus tarkastelee ihmisen elämismaailmassa annettujen merkitysten aiheuttamia toimia, siinä missä määrälliset luonnontieteelliset menetelmät selittävät luonnollisen maailman mitattavissa olevia ilmiöitä. (mt. 24). Laadullinen tutkimus ei sinänsä pyri esittämään totuuksia, vaan ymmärtämään tutkimuskohdettaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28).

Laadullinen tutkimus ei ole tutkimusmenetelmä, vaan se pitää sisällään erilaisia metodeja lähestymistapoja (Denzin & Lincoln 2003, 9-11). Oma tutkimukseni omaa piirteitä fenomenografisesta tutkimuksesta, jossa tutkitaan erityisesti ihmisten käsityksiä asioista. Fenomenografia on kiinnostunut ihmisten ilmiöille antamista merkityksistä ja niiden eroista ja tätä kautta ymmärtämään todellisen maailman ilmiöitä. (Metsämuuronen 2006, 162-164). Pelkkä erilaisten käsitysten avaaminen ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa nouse pääosaan, sillä tutkimuksen kriittinen ja taisteleva ote (ks. luku 4.3) hakee aktiivisesti muutosta ja vaikuttamisen vaihtoehtoja vallalla olevaan tilanteeseen, joskin yksittäisten ihmisten käsityksistä nousseiden teemojen kautta. Nostankin tutkimukseni esiin kasvattajien käsityksiä, luon niiden avulla aktiivisesti, ja teoreettiseen taustaan nojaten, käsitystä kestävästä ruokakasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista kestävän kehityksen kasvatuksen päämäärien tavoittelussa.

Laadullisen aineiston avulla voin nostaa esiin asioita, jotka ovat tottumuksen tai tiedostamattomuuden takia jääneet vaille tarkastelua (Laine 2007, 32-33). Laadullinen tutkimus ei myöskään pyri vahvistamaan jo olemassa olevia totuuksia, vaan todellisuuden voi sen valossa ymmärtää kenttänä, jossa asiat vaikuttavat toisiinsa ja muokkaavat toinen toistaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Pelkkä määrällinen tarkastelu ei olisi myöskään luonut riittävää pohjaa ymmärrykselle, jota tutkimusasetelmani vaatii. Myös oma ymmärrykseni ja tietoisuuteni on laadulliselle tutkimukselle ominaisesti lisääntynyt tutkimusprosessin myötä ja prosessi muistuttaa joiltakin osin jopa hermeneuttista asetelmaa, jossa ymmärrys lisäntyy kehämäisesti ja tutkija asemoi itsensä tutkimuskohteeseensa uudelleen ja uudelleen löytääkseen mahdollisimman uskottavan tulkinnan aineistosta nousseille merkityksille. (Laine 2007, 36-37.)

Tutkimukseni aineiston keräsin eläytymismenetelmällä, joka sananmukaisesti antaa vastaajalle tutkimusasetelmalleni kiitollista kuvittelun vapautta. Sen sijaan, että aineistolla pyrittäisiin avaamaan pelkästään toisistaan eroavia käsityksiä jostakin ilmiöstä, voidaan eläytymismenetelmäaineistolla erinomaisesti kuvailla sitä, miten asiat voisivat olla. Menetelmä tuottaa faktojen sijaan merkkejä ja vihjeitä tutkijan tieteellisen mielikuvituksen ruoaksi. (Eskola 2007, 74; Eskola & Suoranta 1998, 118). Eläytymismenetelmässä tutkija kerää aineiston vastaajilta pienen tarinan muodossa, jota ohjaa kehyskertomukseksi kutsuttu orientaatio. Vastauksessaan kirjoittaja käyttää mielikuvitustaan kuvataksseen kehyskertomusta edeltävää tai siitä seuraavaa tilannetta ja näin ollen mahdollistaa vastaajan oman aktiivisuuden ja ajattelun rikkaan käytön. (Eskola & Suoranta 1998, 111-118.)

4.2.1 Kehyskertomus

Eläytymismenetelmässä käytetään aina vähintään kahta kehyskertomusta, joissa vaihtelee aina jokin tietty seikka. Keskeiseksi aineistossa nousee variointi, eli kehyskertomusten muuntelu, sillä analyysissa pureudutaan siihen, mikä vastaajien tarinoissa muuttuu tämän tekijän vaihtuessa. Kehyskertomuksien määrään vaikuttaa tutkimusaihe eli se, montako erilaista tarinaa ja näkökulmaa aihe saturaatiopisteen tyydyttämiseksi vaatii. Yleisimmillään 2-4 erilaista kehyskertomusta kuitenkin riittää. (Eskola & Suoranta 1998, 111-112.)

Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksissa varioidaan yhtä seikkaa. Kaksi erilaista kehyskertomusta kuvaavat tilannetta, jossa ollaan alakoulun onnistuneen ja epäonnistuneen ruokakasvatuksen myötä. Vastaajan tarkoitus oli kuvitella sitä, mitä ennen tilanteeseen päätymistä on tapahtunut. Halusin kehyskertomuksiin persoonallista syvyyttä, johon kiinnittyä ja jonka avulla vastaaja voisi luoda mahdollisimman henkilökohtaisen mielikuvituksellisen tarinansa. Täten tarinoissa kuvataan ammatilliseen onnistumiseen tai epäonnistumiseen liittyviä tunteita ja suhdetta oppilaisiin. Testasin kehyskertomuksiani Eskolan ja Suorannan (1996, 87) suositusten mukaan muutamalla eläytymismenettelmää käyttäneellä opiskelutoverillani ennen varsinaista aineistonkeruutani. Olin muotoillut kehyskertomuksia hartaudella ja päätynyt seuraaviin versioihin, joista käytän käsitteitä *positiivinen kehyskertomus* ja *negatiivinen kehyskertomus*:

Kevätlukukauden loppupuolella katselet juuri yläkouluun siirtyviä kuudesluokkalaisia oppilaitasi. Ylpeänä mietit, kuinka kriittisesti ajattelevia, kestävän kehityksen osa-alueet tiedostavia, terveen luontosuhteen omaavia ja ruokaan liittyvät monet kytkennät ymmärtäviä nuoria heistä onkaan kasvanut. Pohdi hetki koulunne onnistunutta ruoka- ja ruokailukasvatusta, jonka ansiosta tähän tilanteeseen on päädytty.

Kevätlukukauden loppupuolella katselet juuri yläkouluun siirtyviä kuudesluokkalaisia oppilaitasi. Pettyneenä mietit, kuinka heistä ei kasvanutkaan kriittisesti ajattelevia, kestävän kehityksen osa-alueet tiedostavia, terveen luontosuhteen omaavia ja monialaisesti ruoan kytkennät ymmärtäviä nuoria. Pohdi hetki koulunne epäonnistunutta ruoka- ja ruokailukasvatusta, jonka ansiosta tähän tilanteeseen on päädytty.

Sain neljä koevastausta ja olin tyytyväinen koeaineiston laatuun. Päätin siis jatkaa ensimmäisillä ja ainoilla kehyskertomuksillani. Uskon, että käytettyäni eläytymismenettelmää aiemmin kandidaatintutkielmassani, kehyskertomuksen laatiminen tätä tutkimusta varten oli helpompaa.

Käytän tutkimuksessa aineistoksi kerätyistä eläytymistarinoista käsitteitä *onnistunut kertomus* ja *epäonnistunut kertomus*. Onnistuneet kertomukset ovat vastauksia positiivi-

siin kehyskertomuksiin ja epäonnistuneet kertomukset vastauksia negatiivisiin kehyskertomuksiin. Vastaajista puhun tutkimuksessa opettajina ja kasvattajina.

4.3. Kriittinen ja taisteleva tutkimusote

Länsimaisen kulutuskulttuurin antroposentrismi ja toisaalta opetussuunnitelman kestävä kehitystä painottava opetussuunnitelma loivat pohjan tutkimusongelmani asetelmalle. Tutkimus tuo selkeästi esille oman kannanottoni luonnon itseisarvosta ja kriittikkini länsimaista elämäntapaa kohtaan. Tämän tutkimuksen tukipilareita ovatkin kriittinen teoria (Anttila 2006, 590) sekä Suorantaa ja Ryytästä (2016) mukaileva taisteleva tutkimusote, joille molemmille on ominaista selkeä kantaaottavuus, yhteiskunnallisen muutoksen edistäminen tai jopa käytännöllinen kytkeytyminen tutkimuskohteeseen (mt. 65, 111).

Kriittisen teorian juuret ulottuvat 1930-luvulla toimineeseen ns. Frankfurtin koulukuntaan, joka oli Frankfurtin yliopiston yhteydessä toimivan vapaan sosiaalitieteiden tutkimusintituuttin teoreetikoista koostuva ryhmä, jossa useat nimekkäät tutkijat loivat Georg Hegelin, Karl Marxin ja Sigmund Freudin filosofioista kiinnostuneina kriittisen uusmarxistisen yhteiskuntateorian. Koulukunnan edustajat kritisoivat vallalla ollutta traditionaalista positivistista tiedekäsitystä, jossa tutkija asettuu tutkittavan ilmiön ulkopuolelle ilman kritiikkiä ja kannanottoa. Kriittinen teoria sen sijaan kiteytyy todellisuuden muuttuvan luonteen ymmärtämiseen. Kriittinen teoria korostaa, että ilmiöihin voi suhtautua kriittisesti ja hakea niihin aktiivisesti muutosta. (Anttila 2006, 586; Suoranta & Ryytänen 2016, 65). Anttilan (2006, 590) mukaan kriittisen teorian ydin onkin paljastaa kulttuurisia ja sosiaalisia ideologioita, sekä niihin liittyvää mystiikkaa ja selitysmalleja. Sen tavoitteena on myös puhdistaa ajattelua valtion, markkinoiden, joukkoviestimien ja mainonnan luomasta auktoriteettiuskosta ja ennakkoluuloista (Suoranta & Ryytänen 2016, 67). Omalla tutkimuksellani pyrin tietoisesti herättämään lukijan kriittistä ajattelua ja muutoksenhalua. Olen saattanut vaikuttaa myös tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien ymmärrykseen kestävästä kehityksestä ja sen suhteesta opetussuunnitelmaan, enkä näe sitä teoriataustani valossa laisinkaan tutkimuseettisesti arveluttavana - päinvastoin. Toivon, että tutkimukseni haastaa myös muita tutkijoita pohtimaan

kestävän kehityksen kysymyksiä suhteessa koulussa tapahtuvaan ruokakasvatukseen ja kasvatukseen yleensä.

Taisteleva tutkimus toimii niin paikallisen, kuin maailmanlaajuisenkin yhteiskunnallisen tiedostamisen herättelynä tuoden ratkaisuehdotuksia sosiaalisen todellisuuden muuttamiseen (Suoranta & Ryyänen 2016, 29). Taistelevan tutkimuksen tiedonintressi on emansipatorinen, eli vapauttava. Tässä tutkimuksessa käynkin kaiken aikaa keskustelua tutkimukseni merkityksestä ja hyödyistä, sekä omasta asemastani tutkijana suhteessa tutkimusaiheeseen. Tiedostan ja tunnustan myös tutkimukseni arvot, näkökulmani poliittisuuden ja tutkimuksen selkeät tavoitteet yhteiskunnallisesta ja ekologisesta oikeudenmukaisuudesta, enkä yritä peitellä niitä neutralisuuden tai objektiivisuuden alle. (Suoranta & Ryyänen 2016, 277-279.)

4.4. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu kuudestatoista eläytymiskertomuksesta, jotka kerättiin luokanopettajilta ja luokanopettajan työtä tehneiltä syventävän vaiheen luokanopettajaopiskelijoilta e-lomakkeella syys-lokakuun 2018 aikana. Halusin, että vastaajilla olisi käytännön kokemusta kasvatustyöstä koulussa ja tämän lisäksi uuden opetussuunnitelman tuntemusta. Syventävän vaiheen luokanopettajaopiskelijoilta saattoi odottaa ainakin jälkimmäistä ja koin heidän ottamisensa mukaan tutkimukseen tästä syystä arvokkaana. Esitin ensimmäisen haastattelupyynnön kahdessa Facebook-yhteisössä: Alakoulun aarreaitta-ryhmässä ja oman ainejärjestöni keskustelufoorumilla. Haastattelupyynnön yhteydessä oli tutkimuseettisistä syistä (Kuula 2011, 101-117) lyhyt kuvaus tutkimukseni päämääristä, sekä suora linkki molempiin kehyskertomusten mukaisiin e-lomakkeeseen. E-lomakkeiden yhteyteen kirjoitin lyhyet lainaukset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjasta, sekä koulun toimintakulttuuria ohjaavasta tekstistä (OPH 2014, 16; 26) ja jaoin linkin tietopakettiin kestävästä kehityksestä (Ympäristöministeriö, 2017). Lomakkeesta löytyi viimeisenä kehyskertomus ja sille tarkoitettu vastauslaatikko. Koin tarkoituksenmukaiseksi valaista selkeästi tutkimusongelman ristiriitaisen asettelman, jotta vastaaja voisi ottaa huomioon kestävyys, kasvatuksen ja opetussuunnitelman ristiriitaisen kytköksen kertomuksessaan. Tämän tarkoituksena ei ollut manipu-

loida vastauksia, vaan taistelevan tutkimuksen hengessä osallistaa, opettaa ja kasvattaa myös tutkimukseen osallistuvia (Suoranta & Ryyänen 2016, 279-280).

Linkki oikeaan e-lomakkeeseen ja tätä myöden oikeaan kehyskertomukseen tuli valita oman sukunimen alkukirjaimen mukaan. Tällä tavalla verkossa tapahtunut aineistonkeruu mahdollisti vastaajien anonymiteetin säilymisen. Jokainen tallentunut e-lomake näkyi minulle pelkkänä tekstinä ilman minkäänlaisia taustatietoja, joten en voinut tehdä niiden perusteella johtopäätöksiä esimerkiksi vastaajan käsialasta. Tiedostin toki sosiaalisessa mediassa tapahtuvan aineistonkeruun riskit, lähinnä aineiston riittävän kertymisen näkökulmasta, mutta hyväuskoisena toivoin, että saisin tällä tavalla tarpeeksi vastauksia. Oletukseni oli, että ajankohtainen ja uuteen opetussuunnitelmaan vahvasti si-doksissa oleva aihe innoittaisi vastaamaan.

Ensimmäinen haastattelupyynnöni tuotti kolme vastausta ja monta tykkäystä. Ensimmäiset vastaukset tallentuivat e-lomakekansiooni viikon sisällä haastattelupyynnöstä. Samoilla foorumeilla toistamiseen kysyttyäni, sain vielä kaksi vastausta lisää. Muutamia viikkoja odoteltuani lähestyin yksityisviestillä kaikkia haastattelupyynnöistä tykänneitä ja lähetin heille suoran linkin vastauslomakkeeseen. Tämän tuotettua vain kaksi vastausta lisää, jouduin lähestymään yksityisviestein lukuisia tuttuja opettajia ja opiskelukavereitani. Mainitsin tutkimuksesta ja e-lomakkeesta muutamille vastaajan kriteerit täyttävälle ihmisille myös kasvokkain ja ohjasin heidät Facebook-foorumeille, joilla tiesin heidän olevan jäsenenä. Loput yksitoista eläytymistarinaa sain siis kerättyä kovalla työllä. Eskola ja Suoranta (1998, 115) mainitsevatkin, että paras tilanne eläytymistarinoiden keräämiselle on jonkinlainen fyysinen ryhmän kokoontuminen, jossa on jostakin syystä joka tapauksessa oltava paikalla. Tällä tavalla aineistosta voi saada kattavan lyhyessäkin ajassa. Jälkiviisaana tarkemmin ajatellen, olisin voinut hyödyntää esimerkiksi oman ainejärjestöni kurseja tai jotakin opettajanhuonetta vaikkapa kokoustilanteessa. Toisaalta sain aineistonkeruumenetelmälläni varmistettua sen, että jokainen vastaaja vastasi omasta vapaasta tahdostaan. Vaikka tunsinkin hyvin todennäköisesti osan vastaajista henkilökohtaisesti, en e-lomakkeen tallennusmenetelmästä johtuen voi kuitenkaan vetää johtopäätöksiä sen suhteen, kuka on minkäkin eläytymistarinan takana. En myöskään tiedä kuinka moni henkilökohtaisesti lähestymästäni vastaajasta vastasi, sillä en pyytänyt vastauksesta kuittausta.

Eskolan ja Suorannan (1996, 35) mukaan noin viisitoista tarinaa kehyskertomusta kohden on tarpeeksi saturaatiopisteen tyydyttämiseksi. Oma aineistoni oli noin puolet pienempi, mutta pienehköstä aineistostani huolimatta aloin huomata kertomuksissa huomattavia samankaltaisuuksia, joista päättelin aineiston olevan tutkimuksen tarkoitukseen sopiva (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87).

4.5. Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista analysoida kerätty aineisto monenlaisin analyttisin keinoin. (Alasuutari 2011, 84). Aineisto kuvaa ilmiötä, jota tutkitaan ja analyysillä luodaan sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Pelkkä analyysi ei kuitenkaan yksistään ole tutkimustulos, vaan tutkija muodostaa päättelyn ja tulkinnan avulla teoreettisen taustatyönsä valossa selkeää ja yhtenäistä tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107-108.) Tämän tutkimuksen analyysi mukaili *teoriaohjaavaa* (ks. myös teoriasidonnainen) sisällönanalyysia. Analyysin sisällön voi siis ajatella lähtevän aineistosta, mutta siitä muodostuneet johtopäätökset ovat muotoutuneet tiiviissä kytköksessä teoreettiseen taustayöhön, jo aiemmin tiedettyyn tietoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-100.)

Teoriaohjaavan tutkimuksen päättelytyö on usein luonteeltaan *abduktiivista*. Abduktiivinen päättely on teorian muodostamista havaintoihin liittyvien ajatusten pohjalta. Tutkimuksessa päättely etenee täten aineiston, teorian ja aiemman tiedon vuoropuheluna. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.)

Aineiston analyysi alkoi tammikuussa 2019. Siirsin e-lomakekansioon tallentuneet eläytymiskertomukset teksitiedostoksi ja tulostin niistä jokaisen erilliselle paperille. Aineiston käsittelyn sujuvoittamiseksi koodasin ensimmäiseksi aineiston juoksevilla numeroinnilla ja kirjaimella, joka osoitti kehyskertomusversion (**O** = onnistunut ruokakasvatus / **E** = epäonnistunut ruokakasvatus).

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston pelkistämisestä eli *redusoinnista* ryhmittelyyn ja siitä edelleen *abstrahointiin*. Abstrahointi on prosessi, jossa tutkija liittää aineiston teoreettisiin käsitteisiin ja muodostaa näistä käsitejärjestelmän, jonka avulla tutkimuksen tulokset esitellään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112-113.) Etenin tämän tutkimuksen analyysissa vastaavalla tavalla ja esittelen vaiheet seuraavaksi.

4.5.1 Redusointi ja abstrahointi

Mahdollisimman perusteellisen analyysin varmistamiseksi tein redusointi- eli pelkistämisvaiheen monessa osassa. Ensimmäisenä teemoittelin aineiston kehyskertomuksissa ja teoreettisessa viitekehyksessä esiintyneiden pääteemojen mukaan. Tutkimuksen ja etenkin kehyskertomuksen kannalta keskeisimmiksi käsitteiksi nousivat ”kestävä kehitys” ja ”ruokakasvatus”, sekä vielä aineistonkeruuvaiheessa mukana ollut käsite ”ruokailukasvatus”, joten keräsin aineistosta ensimmäisenä kaikki niihin liittyvät ilmaisut. Ilmaisun pituudet olivat tässä vaiheessa yhdestä kolmeen virkettä. Kestävän kehityksen teeman alle keräsin myös kaikki sellaiset ilmaisut, joissa oli kuvattu pelkästään jotakin kestävyiden osa-aluetta; ekologista, taloudellista tai sosiokulttuurista. Koska olin e-lo-makkeessa kehoittanut tutustumaan kestävyiden eri osa-alueisiin, oli oletettavaa, että näitä ilmaisuja käyttämällä viitattiin kestäväan kehitykseen. Ruoka- ja ruokailukasvatuksen teeman alle kelpuutin vastaavasti myös kaikki ilmaukset, joissa mainittiin kasvatusta tai opetus, sillä ruokakasvatus ja ruokailukasvatus mainittiin sellaisenaan vain muutamassa tarinassa, kun kasvatus ja opetus taas mainittiin lähes jokaisessa tarinassa.

Teemoittelusta aineistosta erottui paljon toistuvia ilmaisuja, joiden perusteella aloin muodostaa analyysikysymyksiä varsinaisten tutkimuksen kannalta kiinnostavien ilmaisujen, tämän tutkimuksen varsinaisten analyysiyksiköiden löytämiseksi. Analyysiyksiköt ovat aineistosta riippuen eri pituisia yksiköitä, joiden perusteella aineistoa aletaan käsitellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Yhdistin tässä vaiheessa teemoitteluvaiheen kestävan kehityksen ja ruokakasvatuksen teemat ja niistä nousseet ilmaisut, sillä niiden käsittely erillisinä aiheinaan ei olisi ollut tutkimusongelman kannalta hedelmällistä eikä tarkoituksenmukaistakaan. Suurimmassa osassa vastauksista kestävä kehitys oli myös tiiviisti yhteydessä ruokakasvatukseen ja koska tutkimuksessa etsitään ratkaisuja kestävan kehityksen kasvatuksen sijaan kestävan ruokakasvatuksen toteuttamiseen, yhdistyivät teemat tässä kohdassa luontevasti.

Muodostin yhteensä kuusi analyysikysymystä. Kysymysten muotoilussa otin huomioon sen, että kysyn samoja kysymyksiä sekä onnistuneilta, että epäonnistuneilta kertomuksilta. Esimerkiksi resurssit tai niiden puute mainittiin useassa tarinassa ja niihin liittyvä

kysymys muotoutui: ”*Miten resurssit ilmenevät?*” Muut viisi analyysikysymystä liittyivät toimintakulttuuriin, ruokaan liittyviin valintoihin, opetusmenetelmiin ja -sisältöihin, sekä aiheen käsittelyyn liittyviin tunteisiin.

Esitin analyysikysymykset jokaiselle eläytymiskertomukselle ja etsin niistä kysymyksiin mahdollisimman täsmälliset vastaukset. Ilokseni huomasin, että analyysikysymyksissä toistuvat myös teoreettisessa viitekehyksessä esiin nostamani teemat. Eniten ilmaisuja kertyi ruokavalintoja, sekä opetusmenetelmiä ja -sisältöjä koskeneiden kysymysten alle. Ilmaisujen pituus vaihteli muutamasta sanasta muutamaan virkkeeseen.

Redusoin analyysikysymysten avulla löytyneet ilmaisut mahdollisimman tiiviiseen muotoon. Esimerkiksi ilmaus ”Lihaa on nykyisin tarjolla parina päivänä viikossa ja siinä on kiinnitetty huomiota eettisyyteen ja ekologisuuteen.” tiivistyi muotoon ”lihan ekologisuus ja eettisyys”.

Abstrahointi- eli käsitteellistämisvaiheessa *ryhmittelin* samankaltaisista redusoiduista ilmauksista edelleen yläluokkia, jotka mukailevat tutkimuksen teoreettisia käsitteitä. Yläluokat ryhmittelin vielä kahdeksi pääluokaksi, jotka esittelen tämän tutkimuksen päätuloksina.

5. TUTKIMUSTULOKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kasvattajat määrittelevät kestävän ruokakasvatuksen ja mikä estää tai mahdollistaa sen toteuttamisen alakoulun kontekstissa. Edellä kuvatun analyysiprosessin myötä selvisi, että kestävä ruokakasvatus mielletään kokonaisvaltaiseksi kasvatukselliseksi toiminnaksi, joka on kiinteästi kytköksissä kestävän ruokahuollon rakenteellisen toteuttamisen kanssa. Täten tarkastelen tuloksia kahden pääluokan alla, joista ensimmäisessä avaan kasvattajien nimeämiä *kokonaisvaltaisen kasvatuksen* ulottuvuuksia ja toisessa *kestävän ruokahuollon* elementtejä. Tutkimustulosten tarkastelussa nousevat selkeästi esiin myös tekijät, jotka mahdollistavat tai estävät kestävän ruokakasvatuksen toteutumisen.

Eläytymismenetelmällä kerätyssä aineistossa on tyypillisesti kiinnostavaa muutos, joka syntyy kehyskertomuksessa varioidun seikan myötä (Eskola & Suoranta 1998, 111-112). Tässä tutkimuksessa sekä positiiviset, että negatiiviset kehyskertomukset tuottivat tutkimuskysymysten kannalta relevanttia ja yhteneväistä tietoa. Esiin nousseet teemat olivat kehyskertomuksesta riippumatta lähes samoja, mikä osaltaan vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Esitän tulokset neuraaleina teemoina, jotka nousivat kertomuksista esiin kertomustyyppistä riippumatta. Sitaatit ja selitykset puolestaan selkeyttävät onnistuneiden ja epäonnistuneiden kertomusten variaation tuottamaa muutosta.

5.1 Kokonaisvaltainen kasvatus

Tutkimuksen perusteella kestävä ruokakasvatus on kokonaisvaltaista ja monialaista kasvatuksellista toimintaa jonka tärkeimpiä elementtejä ovat kokemuksellisuus ja reflektio oppimisessa, kasvattajan rooli, sekä laaja yhteistyö ja yhteisöllisyys. Kontekstuaalisen ympäristökasvatuksen (Cantell & Koskinen 2004, 72-73) tavoin tutkimuksen tulosten mukaisessa kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa korostuu kriittinen tarkastelu, omakohtaiset kokemukset, yhteisöllisyys ja yhteistyö, aktiivinen tiedonhankinta, sekä asenteiden ja arvojen muutos ymmärryksen lisääntymisen myötä.

5.1.1 Kokemuksellisuus ja reflektio oppimisessa

Kasvattajat korostivat oppimisessa kokemuksellisuutta ja opittujen asioiden reflektointia. Itse tekeminen monipuolisissa oppimisympäristöissä nousi keskeiseksi oppimismetodiksi. Onnistumisen elämyksiä ja motivaatiota saatiin, kun kasvatettavilla oli välitön suhde luontoon ja konkreettinen kosketus ruokaan itseensä. Jos tätä suhdetta ei ollut, koettiin, että oppilaan kokemus ja ymmärrys jäi suppeaksi ja vailla kosketuspintaa, eikä tavoitteisiin päästy.

Oppilaiden tiedostavaan suhtautumiseen ruokaa ja kestävää kehitystä kohtaan on vaikuttanut käytännönläheinen suhtautumistapa kestävään kehitykseen ja luontoon. (O2)

--itse kerättiin eväät, marjoja, sienitä ja syötäviä kasveja ja tehtiin niistä ruokaa. Kummasti motivaatio heräsi siihen, mistä se ruoka koulussa tai kotona sitten tulee. (O8)

Kenties ruuanvalmistukseen ja esillepanoon mukaan pääseminen - - olisi voinut muuttaa näkökulmaa. (E5)

Lasten kanssa olisi pitänyt tehdä enemmän, maistella eri juttuja, ottaa heidät kokkaamaan, kertoa terveellisyydestä ja lihansyönnin haitoista. (E6)

Saloranta ja Uitto (2011) ovat tutkineet SEED-hankkeen puitteissa oppilaiden koulukokemusten yhteyksiä ympäristöasenteisiin ja ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Tutkimustulosten mukaan todellisissa tilanteissa ja oppimisympäristöissä saadut koulukokemukset vaikuttavat positiivisesti oppilaan myönteiseen ympäristösuhteeseen ja ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Koulun ulkopuolelle tehdyt retket ja vierailut korostuvat myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Monipuolisia ja todenmukaisia oppimisympäristöjä pidettiin tärkeänä tekijänä sille, että oppilaille kehittyi realistinen käsitys ruoan eri tuotantovaiheista ja niiden vaikutuksista ympäristöön, sekä inhimillinen suhde karjatalouden eläimiin ja muuhun luontoon.

Retkillä metsään, kaupunkiin ja lähiympäristöön tehdään vähän väliä. Tällöin tarkastellaan oppilaiden kanssa ihmisten, talouden ja tuotannon välisiä suhteita, ja pohditaan niiden merkitystä ympäristölle. (O5)

Vierailemme maatiloilla tutustumassa esim. lehmiin ja kanoihin ja haastattemme yrittäjiä ruuan eri tuotantovaiheista. (O6)

Luokkani on käynyt tutustumassa ruoan tuotantoon tiloilla, joista raaka-aineita koulullemme tulee. (O4)

Oppimisympäristöjen lisäksi opetuksessa ja oppimisessa korostui keskustelu, pohtiminen ja kriittinen ajattelu. Jatkuvan keskustelun koettiin rikastuttavan oppimiskokemuksia, joita oltiin kerätty vierailemalla koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä, sekä havainnoimalla ympäristöä ja omia tottumuksia. Oman toiminnan reflektointi ja yhdessä oivaltaminen nousivat esiin useassa kertomuksessa tärkeänä osana kokonaisvaltaista oppimista.

Keskusteltiin koko ajan ja havainnoitiin omaa lähiympäristöä, pidettiin kirjaa omista kokemuksista ja tavoista — ja todettiin yhdessä, että pienillä teoilla on väliä, jos vaikka sata ihmistä tekee saman pienen valinnan. (O8)

--huoli ympäristöstä on vakava, ja sitä käsitellään – tutkivalla otteella, kriittisesti ja eri näkökulmia huomioon ottaen. (O1)

Lisäksi olemme pohtineet ruuan vaikutuksia laajemmin ja sitä, mitä kannattaa syödä mihinkin vuodenaikaan - - (O2)

Toisaalta jos keskustelua ei saatu aikaan, eikä siihen kannustettu, ei asioiden syy-seuraussuhdetta opittu tiedostamaan.

Muovia ja sen määrää ei oikein edes mietitä. - - konkretia ja keskustelu puuttuu. (E6)

Monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla eheytetään opetusta siten, että oppija ymmärtää asioiden välisiä suhteita ja keskinäisiä riippuvuuksia. Monialaisessa oppimisessa tiedonalojen yhdistely ja kokonaisuuksien tarkastelu on keskeistä ja se tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, tietoa yhteisöllisesti rakentaen. (Opetushallitus 2014, 31.) Tämän tutkimuksen mukaan monialainen oppiminen ja ainerajoja ylittävä projektiluonteinen toiminta oli keskeisessä roolissa kestävästä ruokakasvatuksesta toteuttaessa.

Tehtiin kutosen lopussa - - mainoskampanja koko koulun hävikkiruuan vähentämiseksi ja suunniteltiin kasvisruokaviikko, jonka pohjalta koulun keittäjät sen toteuttivat ihan oikeasti. (O8)

Olemme luokassa suunnitelleet kotiin viemiseksi reseptejä, joissa käytetään satokausituotteita ja lähiruokaa. (O2)

Päivittäisen kestävästä kehityksen mallintamisen lisäksi ruoka olisi voinut olla hyvä nostaa jonkin monialaisen oppimiskokonaisuuden ydinteemaksi. (E1)

Ruokaa ja kestävyyttä lähestyttiin kertomuksissa esimerkiksi terveystiedon, ympäristöopin, kotitalouden, matematiikan, äidinkielen ja kuvataiteen avulla, useita aineita yhdistelemällä ja se koettiin hyväksi monialaisen oppimiskokonaisuuden teemaksi.

Aiheen käsittelyyn liittyi vahvoja tunteita niin kasvattajilla kuin kasvatettavillakin. Tutkimuksen mukaan pelko, huoli ja ahdistus varjostivat aiheen käsittelyä. Osa kasvattajista koki, että aihealueet ovat liian rankkoja käsiteltäviksi lasten kanssa tai aiheeseen tarttuminen tuntui vastenmieliseltä, vaikka se koettiin tärkeäksi. Ihmistä psykodynaamisesti tarkastellessa voidaan todeta, että ihminen voi samaan aikaan oppia ja torjua tietoa. Tällaista tietoisuudesta torjuttua tietoa kutsutaan Saaren (2016, 20) mukaan traumaattiseksi tiedoksi.

Osa opettajista pelkäsi ottaa ilmasto- ja kestävästä kehityksen teemoja käsittelyyn oppilaiden kanssa, heistä ne olivat liian raskaita ja pelottivat lapsia. (E1)

Olen miettinyt liikaa, olisiko ilmastonmuutos aiheena ollut liian ahdistava lasten mielestä. (E4)

Toisaalta tunteista nousivat esiin myös ilo, usko, toivo ja voimaantuminen. Yhdessä tekemisestä nauttivat sekä oppilaat, että kasvattajat ja oppiminen koettiin parhaimmillaan molemminpuoliseksi. Kun aiheen käsittelyyn ei liittynyt pelkoa, aktivoitui sisäinen motivaatio ja usko omaan toimijuuteen kasvoi.

Tekemällä kestävän kehityksen teemat helposti lähestyttäviksi ja konkreettisiksi palasiksi valintojen tekeminen muuttuu helpommaksi ja usko omaan toimijuuteen kasvaa, ei pelon ja huolen, vaan voimaantumisen ja omasta itsestä, sekä ympäristöstä välittämisen takia. Näin toivo lisääntyy. (O8)

Värri (2014, 116) puhuu kasvatuksesta filosofisena toimintana, jonka perustana on elämäkin ylläpitävä toivo. Värriin mukaan *halun kultivoinnista* tulisi tehdä kasvatuksellinen päämäärä, jossa tuotemaailmaan sosiaalistamisen sijaan (ks. Jokisaari 2017) kasvatuksella tulisi tähdätä läsnäololle herkistymiseen nykyisyydessä, sekä kasvun mahdollisuuksien tiedostamiseen olemassa olevasta käsin. Värriin mukaan rikkaus, syvyys ja toivo ovat läsnä olemisessa itsessään. Halun kutivointi on niiden löytämiseen tähtäävä kasvatuksellinen päämäärä, jokatakaa elämän jatkumisen tuleville sukupolville ja meitä ympäröivälle luonnolle ja eläimille. (mt.)

5.1.2 Kasvattajan rooli

Tutkimuksen perusteella kasvattajan rooli on merkittävässä asemassa kestävää ruokakasvatusta toteuttaessa. Kasvattajan toiminta inhimillisenä roolimallina koettiin tärkeäksi osaksi kasvatusta. Kasvattajan oma esimerkki, kannustus ja tuki mainittiin useassa kertomuksessa osana onnistunutta kestävää ruokakasvatusta. Painostus ja käyttäminen sen sijaan eivät tuottaneet tulosta, vaan loitonsivat oppilaita aiheesta entisestään. Eniten kasvattajan oma esimerkki liittyi ruokasuhteen muodostumiseen ja konkreettiseen ruokailutilanteeseen, mutta myös se, miten kasvattaja suhtautui muihin ihmisiin ja luotoon koettiin oleelliseksi. Ekososiaalisen sivistyskäsityksen (Salonen & Bardy, 2015, 8-10) mukaisesti kasvattajat kokivat merkitykselliseksi ihmistenvälisyyden ja aineettoman hyvän tavoittelun, joka heijasteli myöhemmin käytännön toimintana.

Ruokaa on opetettu ottamaan sen verran kuin syödään, ja ketään ei pakoteta. Maistamaan on opetettu niillä tutuilla tavoilla: kannustaen ja rohkaisevasti. (O4)

Pieni lapsi ei kuitenkaan ymmärrä - - mitä on hyvä, terveellinen ja eettisesti tuotettu ruoka. Ruoka on ruokaa ja makumieltymyksiä on monia. Aikuinen voi kuitenkin esimerkiksi vaikuttaa siihen, millaiseksi lapsen ruokasuhde muotoutuu. (E3)

Lempeydellä ja esimerkin voimalla mennään, ja se tuottaa hyvää tulosta. - - ja tämän koulun kaikki oppilaat lähtevät maailmalle sydän täynnä sivistystä, hyviä tapoja ja ihan automaattisesti eettisesti kestäviä tekoja tehden. (O7)

Oman esimerkin näyttäminen koettiin kuitenkin myös ongelmalliseksi, kun oma ajattelu ei kohdannutkaan todellisuutta:

On - - naiivia väittää, että kukaan kasvattaja voisi hyvällä omallatunnolla suositella lapsille säilykehedelmiä tai suoraan pakastimesta tuotuja ulkomaalaisia herneitä ja ylpeillä, että kylläpä nyt syödään terveellistä ja läheltä tuotua ruokaa! (E7)

Myös kasvattajan tietotaito ja oma suhde kestäväan kehityksen aihepiireihin koettiin tärkeäksi kestäväan ruokakasvatuksen toteuttamisessa. Riippuen oman tietotaidon määrästä opettajat joko toivat rohkeasti esiin aihepiiriin liittyviä teemoja tai sitten niiden esiin nostamista välteltiin tiedon puutteen ja aiheen haastavuuden takia.

Opetuksessa olen avoimesti tuonut esiin karjatalouteen liittyvät ongelmat, jotka ovat sekä eettisiä, taloudellisia, että ekologisista. (O1)

Opettajat koulussamme eivät olleet itse riittävän valveutuneita kestävästä kehityksestä ja ruuan osuudesta ilmastopäästöihin, (E1)

Usein muutoksen tekeminen jää tapahtumatta, koska se tuntuu vaikealta ja niin suurelta asialta, joka varsinkin mediassa esitetään usein hyvin negatiivisten linssien läpi. (O8)

Uitto ja Saloranta (2011) tutkivat SEED-hankkeessa aineenopettajien kestävä kehityksen toteutusta. Tutkimuksessa oltiin erityisesti kiinnostuneita siitä, miten ekologis-taloudellinen ja sosiaalis-kulttuurinen kestävyys ilmenivät opettajien opetuksessa ja muussa työssä koulussa. Tulosten mukaan opetuksessa korostettiin ekologis-taloudellisen kestävyuden puolesta lajittelun ja kierrätyksen merkitystä ja sosiaalis-kulttuurista kestävyyttä suvaitsevaisuuden ja hyvinvoinnin teemojen kautta. Muussa toiminnassa korostuivat energian ja paperin säästäminen, sekä kestävä kehityksen teemojen aktiivinen edistäminen. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien minäpystyvyyden tunnetta kestävä kehityksen sisältöjen opettamiseen liittyen. Tutkimustuloksissa selvisi, että minäpystyvyyden tunne oli korkeampaa sosiaalis-kulttuuristen aiheiden opettamisessa, kuin ekologis-taloudellisten sisältöjen opettamisessa. (Uitto & Saloranta 2011, 78-79.)

Useassa kertomuksessa korostettiin vierailevien asiantuntijoiden roolia. Koettiin, että oppilaat kuuntelevat asiantuntijoita enemmän, kuin omaa opettajaa ja että asiantuntijat täydensivät opettajien osaamisessa olevia aukkoja.

Myös kouluun toteutetut ravitsemusterapeutin ja lääkärin käynnit ovat antaneet lisäteitoa terveestä ruokasuhteesta. (O2)

- - lisää vierailijoita ympäristöjärjestöistä ja lisää asiantuntijoita kouluihin. Heitä nuoret kuuntelevat enemmän, kuin sitä samaa veitsijahaarukka-kyttääjä opea. (E6)

Yhteistyötä tehtiin kertomuksissa ainakin ympäristöjärjestöjen, ravitsemusterapeuttien ja lääkäreiden kanssa, joista jokainen toi oman osaamisensa ja ammattitaitonsa kasvatukseen.

työhön. Erityisesti ammatillaiset auttoivat terveen ruokasuhteen muodostumisessa, mutta auttoivat myös jonkin verran ruokaan liittyvien kestävän kehityksen osa-alueiden sisältöjen opettamisessa. Kun mitään yhteistyötä ei ollut, tuntuivat kestävyteen liittyvät teemat irrallisilta ja päälleliimatuilta. Yhteistyö liittyi vahvasti myös yhteisöllisyyden kokemukseen, josta kerron seuraavassa luvussa.

5.1.3 Laaja yhteistyö ja yhteisöllisyys

Tutkimuksen mukaan kestävä ruokakasvatus on myös yhteistoimintaa ja yhteisöllisyyttä, ja pitää sisällään laajan yhteistyöverkoston. Tärkeimmäksi yhteisöllisyyden tekijäksi tutkimustuloksissa nousi koulun oma toimintakulttuuri, jolla oli iso vaikutus kestävän ruokakasvatuksen toteuttamiseen. Kun koko kouluyhteisö oli sitoutunut toimintakulttuurin luomiseen, osoittautui kestävän ruokakasvatuksen teemojen käsittely helpoksi ja käytänteistä tuli itsestäänselvyksiä. Yhtäältä jos toimintakulttuuri oli rikkonainen, oli teemoihin kiinnittyminen vaikeaa ja sisällöt jäivät pirstaleisiksi tai kuten eräässä tarinassa kuvattiin: ”teennäisiksi”.

Opetussuunnitelman mukaisesti koulumme sitoutuu toimintakulttuurillaan kestävän kehityksen edistämiseen, ja tässä keskeisin ja vaikuttavin asia on kouluruokailun järjestäminen kestävän kehityksen periaatteiden mukaisesti. (O1)

Koulumme on koko henkilökunnan voimin kehittänyt ruokailuun liittyvää kasvatusta. (O4)

Tähän (onnistunut ruokailukasvatus) ei olisi kuitenkaan päästy, ellei koko koulumme toimintakulttuuri olisi niin kestävän kehityksen periaatteiden mukaan toimiva. (O5)

Kaikenlaista yhteistä ”vähennä biojätettä”-kampanjaa järjestettiin, mutta ne jäivät irrallisiksi pintaraapaisuiksi, kun vain osa opettajista otti ne tosissaan käsittelyyn luokkansa kanssa. (E1)

Saloranta (2017) on tutkinut koulun toimintakulttuurin tekijöitä, jotka mahdollistavat ja edistävät kestävän kehityksen kasvatusta alakoulun kontekstissa. Salorannan tutkimuksen mukaan koulun toimintakulttuurilla on merkittävä vaikutus siihen, miten tärkeänä luokanopettajat kokevat kestävän kehityksen kasvatuksen. Hyvän kestävän kehityksen toimintakulttuurin luomisessa keskeinen henkilö on rehtori, jonka arvot ja kiinnostus kestävästä kehitystä kohtaan on suotuista ja jonka työtä ohjaa ymmärrys koulun yhteiskunnallisesta roolista. (mt.)

Tämän tutkimuksen perusteella koulun toimintakulttuurilla on vaikutusta myös siihen, miten yhteisöllisyyttä koetaan. Kun koulun toimintakulttuuri oli yhtenäistä ja pyrki kaikkien toimijoiden osalta samoihin päämääriin, koettiin onnistumista, yhteisöllisyyttä ja läheisyyden tunnetta. Toimintakulttuurilla oli merkitystä myös ihmistenvälisessä kanssakäymisessä ja sosiaalisten taitojen oppimisessa.

Meidän koulun keittäjän tuntevat kaikki, hän laittaa hyvää ruokaa, hän on mukava, asiantunteva ja käyttää aina tilanteen salliessa ruokaa suoraan tuosta pellolta. (O7)

Koulussamme jatkuvasti muistutetaan yhteisöllisyydestä ja siitä, että ympäristöä ja toisia ihmisiä tulisi kunnioittaa. (O5)

Neljässä kertomuksessa mainittiin myös pienen koulun etuuksista toimintakulttuurin suhteen ja kahdessa tarinassa toimintakulttuuri ei ollut toimivaa, sillä koulut olivat suuria. Erityisesti eräässä tarinassa korostettiin pienen maalaiskoulun erinomaisuutta. Uiton ja Salorannan (2011) tutkimuksen mukaan maalais-, taajama- ja kaupunkikouluilla ei kuitenkaan olisi vaikutusta siihen, millaisiksi oppilaiden luontokeskeiset arvot muodostuivat kestävän kehityksen kasvatukseen myötä. Maaseudulla oppilaat olivat kuitenkin tyytyväisimpiä ruokakasvatukseen. (Uitto & Saloranta 2011, 51.)

Tällä maaseudulla pidetään niin erilailla yhtä. (O7)

Edellisessä luvussa mainittujen asiantuntijoiden lisäksi kestävän ruokakasvatuksen laajaan yhteistyöverkostoon koettiin kuuluvan kodit ja kunta. Kotien ja kuntien rooli nousi tasaisesti esiin sekä onnistuneissa, että epäonnistuneissa tarinoissa. Kuntien rooli näyttyi erityisesti taloudellisten resurssien suhteen, joista suurin osa liittyi ruokailun järjestämiseen (lisää luvussa 5.2.2), mutta sillä oli vaikutusta myös opintojen rakenteiden muodostamisessa ja opettajien kokemukseen oman työn tukemisesta. Oppilaiden kodit koettiin tärkeiksi kasvatuskumppaneiksi. Vanhempien tuki ja yhtenevät arvot tai toisaalta niiden puute vaikuttivat merkittävästi kestävän ruokakasvatuksen lopputulokseen.

Vanhemmat tuntevat nämä (kestävyyteen liittyvät) ajatukset, ja ovat täällä mielellään auttamassa erilaisissa tempauksissa ja toimintapäivissä. (O7)

Yhteistyö kotien kanssa oli puutteellista. Olisi voinut järjestää esim. vanhempainiltoja asiaan liittyen - - ja tsempata perheitä ruokakasvatuksen haasteissa. (E7)

Olemme saaneet kunnan tukemaan ruokailukasvatusta - - ja on ollut helppoa keskittyä ruokakasvatukseen, kun tukea saa laajalti. (O9)

Olisiko kotitaloutta voinut olla valinnaisena jo alakoulussa, kestävää kehitystä enemmän? Kyllä! (E6)

Salorannan (2017) tekemän vertailututkimuksen tulokset osoittavat, että kestävän kehityksen kasvatusta sovelletaan suomalaisissa kouluissa hyvin vaihtelevasti, vaikka opetussuunnitelma velvoittaaakin kaikkia yhtäläisesti. Opetusmenetelmät ovat perinteisiä; kestävän kehityksen kasvatukselle suotuisia oppilaskeskeisiä ja kokemuksellisia työtapoja käytetään vain satunnaisesti. (mt.) Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelma tuli esiin useassa kertomuksessa. Kasvattajat kokivat toisaalta, että opetussuunnitelma tukee laajasti kestävän kehityksen teemojen käsittelyä, mutta tunsivat yhtä aikaa, että kestävä kehitys on epämääräinen ja epäselvä tavoite opetussuunnitelmassa. Opetusmateriaalien vähyys ja teemojen pirstaloituminen eri vuosiluokille hankaloitti kestävän ruokakasvatuksen kokonaisvaltaista käsittelyä.

Olen myös kironnut tupaten täynnä olevaa opetussuunitelmaa ja oppikirjoja, joissa aiheesta ei ole oikein mitään. (E4)

- -kestävä kehitys tuntuu olevan kaikissa virallisissa asiakirjoissa epämääräisesti ja pakonomaisesti lilluva osa-alue, jota kukaan ei oikeastaan osaa mitenkään käytännössä toteuttaa. (E3)

Opetuksessa ilmastoasiat, ruuan tuotanto ja ruokailu jäivät toisistaan irrallisiksi sirpaleiksi eri vuosiluokille. (E1)

5.2 Kestävä ruokahuolto

Tutkimustuloksista käy ilmi, että kestävä ruokakasvatus on kokonaisvaltaisen kasvatus-työn ohella myös kestävä ruokahuollon järjestämistä käsittävää toimintaa koulussa. Ruokahuollon kestävyyttä määrittävät erityisesti raaka-aineisiin liittyvät eettiset valinnat, mutta tärkeässä roolissa on myös kouluruokailun järjestäminen pedagogisesti toimivaksi tapahtumaksi, sekä tekijät, jotka määrittävät toimintaa ja siihen liittyviä valintoja ulkopuolelta. Tällaisia seikkoja ovat muun muassa raha ja aika.

Suomessa kouluruokailun käytäntöä ohjaavat lait perusopetuksesta, lait julkisista hankinnoista, suositukset kouluruokailuista ohjeistuksineen ravintosisällöistä, ruokapalveluiden budjetti, kiinteistöt keittiötilat, sekä kuntakohtaiset virka- ja toimirakenteet. Suomessa koulujen ruokapalvelut organisoidaan hallintokunnittain tai sopimuspalveluina. Sopimuspalveluista vastaavat yksityiset ruokapalveluyritykset ja kunnat ovatkin siirtyneet enenevässä määrin tilaaja-tuottajamalliin ruokailun järjestämisen osalta. (Mikkola 2011, 96-97.) Taloudelliset resurssit ja kuntatason yhteistyö vaikuttavat kestävä ruokahuollon järjestämiseen ja tätä myötä paikallisen kouluruokailun toteuttamiseen myös tämän tutkimuksen perusteella. Kunnan rooli näkyi erityisesti taloudellisten ja rakenteellisten resurssien muodossa.

Ei aitoa yhteistyötä kunnan ruokahuollon kanssa - sektoroitunut työorganisointuminen ja -johtaminen eli kukin hoitaa oman tonttinsa. Tavoitteet eivät tule asiakkaan/oppilaan palvelemisesta vaan kustannustehokkuudesta - - (E7)

5.2.1 Raaka-aineisiin liittyvät eettiset valinnat

Tämän tutkimuksen perusteella kestävän ruokakasvatuksen ehdottomasti tärkein painopiste on ruokahuollon konkreettinen toteuttaminen kestävän kehityksen mukaisesti. Luvussa 2.2.3 kuvasin kestäviä ruokavalintoja ja niiden merkitystä kestävän kehityksen päämääriä tavoitellessa. Samankaltaiset ruokaan ja raaka-aineisiin liittyvät valinnat näyttäytyivät yhtenä tutkimuksen tulosten keskeisimpänä seikkana kasvattajien kertomuksissa: koulun, kunnan tai oppilaiden tekemistä ruokavalinnoista mainittiin yhtä luukunottamatta jokaisessa tarinassa. Erityistä huomiota sai kasvisruoka, joka koettiin myönteisenä kestäväälle kehitykselle ja ilmastolle. Säännöllinen kasvisruoan tarjoaminen koulussa vaikutti oppilaiden ruokatottumuksiin ja ruokasuhteeseen, sekä osaltaan myös oppilaiden ymmärrykseen ruokaketjusta ja ruoan vaikutuksista ympäristöön. Yhtä mieltä oltiin siitä, että kasvisruoan määrää tulisi lisätä koulussa.

Oppilaani ovat tottuneet syömään kasvisruokaa, ja keittiömme käyttää laadukkaita kasvikunnan proteiinilähteitä. - - kasvisruokapäivä on kaksi kertaa viikossa ja kasvisruoka on aina vaihtoehtona kaikille oppilaille jokaisena päivänä. (O4)

Kasvisruoan maku ja laatu mainittiin monessa kertomuksessa. Vaikka kasvisruoka koettiin ehdottomasti eettiseksi vaihtoehdoksi, kaivattiin kasvisruoan reseptiikkaan muutoksia. Muutamissa tapauksissa terveellinen ja hyvän makuinen kasvisruoka oli oppilaille itsestäänselvyys koulussa ja kotona, mutta suurin osa kertomuksista antoi ymmärtää, että tottumusten eteen tarvitsi tehdä työtä, kun karjataloustuotteet ja einekset vetosivat

nuorisoon maun puolesta enemmän. Makutottumukset vaikuttivat konkreettisessa ruokailutilanteessa paljon, vaikka ruokahuolto olisikin ollut eettistä. Opettajat tunsivat voimattomuutta uusia makuja esitellessään, sillä oppilaiden ruokakulttuuri kotona saattoi totuttaa hyvin erilaisiin makuihin, kuin mitä koulussa oli tarjolla. Ruoan huonon laadun ja maun koettiin myös vaikuttavan suurempiin hävikkimääriin.

- - kasvisruokapäivien tarjonta on ala-arvoista, mautonta mössöä, joka ei luonnollisesti houkuta ruokailijaa. Parin kasvisruoan flopattua, on oppilaita vaikea voittaa kasvisruoan puolelle. (E2)

Kuitenkaan kasvisruokapäivä ei tunnu palvelevan tarkoitustaan, kun aina vastassa on mautonta ja epäilyttävän näköistä ruokaa - - miksipä siis vaihtaa kasvisruokaan, kun nakkikeitto ja uunimakkara maistuvat ja näyttävät paljon paremmilta. (E3)

Karjataloustuotteet mainittiin aineistossa useita kertoja ja niihin liittyvät valinnat ruokahuollossa vaikuttivat kestäväen ruokakasvatuksen toteutukseen. Karjataloustuotteiden vähentämisestä ruokahuollossa oltiin yhtä mieltä kaikissa kertomuksissa, joissa ne oli mainittu. Niiden kohdalla nostettiin esiin myös moraalisia kysymyksiä eläinten oikeuksista ja tehotuotannosta. Lihan ja maidon tuotantoa käsiteltiin myös muussa opetuksessa ja ne tuotiin usein painopistealueeksi, kun opiskeltiin ruoan tuotantoon liittyviä asioita. Kahdessa tarinassa kuvattiin oppilaiden suhdetta karjatiloihin ja varsinaisiin karjaeläimiin, jotka lopulta päätyivät koulun keittiöön. Esiin nousi kuitenkin myös se, että koulussa tarjottaviin karjataloustuotteisiin ei ollut juuri minkäänlaista suhdetta, eikä tuotteiden alkuperästä ollut välttämättä tietoa.

Koulumme sitoutui jo vuosia sitten vähentämään runsaasti karjatalouden tuotteita kouluruuassa. - - Lihaa on nykyisin tarjolla parina päivänä viikossa ja siinä on kiinnitetty huomiota eettisyyteen ja ekologisuuteen. (O1)

Nuoret ymmärtävät, että runsas karjatalouden tuotteiden syönti ei ole kestävää kehitystä. (O2)

Tuntuu, että kouluruokailu ei vastaa tarpeeksi nopeasti ajan ilmiöihin. Mielestäni monipuolisempaa kasvisruokaa olisi pitänyt tarjota useampina päivinä ja liharuokapäiviä vain yksi tai kaksi viikossa. (E7)

Raaka-aineiden alkuperä ja laatu olivatkin tarinoissa keskeisessä roolissa. Ulkomailta tulleet huonolaatuiset kasvikset, puolivalmisteet ja liha ja toisaalta lähiruoka nousivat aineistosta alkuperään ja laatuun viittaavina tekijöinä. Luomutuotteista oli aineistossa muutamia mainintoja, mutta niitä enemmän ekologista ja eettistä painoarvoa annettiin lähellä tuotetulle ja terveelliselle ruoalle. Kestävää ruokakasvatusta oli vaikea toteuttaa perustellusti, jos ruokahuollon raaka-ainevalinnat eivät kulkeneet linjassa opetussisältöjen ja kestävä kehityksen päämäärien kanssa. Toisaalta, jos raaka-ainevalintoja oli tehty kestävä kehitystä ajatellen, oli opetus helppo kytkeä käytännön ruokailutilanteisiin. Laatua peräänkuulutettiin myös kouluruuan reseptiikkaan.

Salaattipöytä sisältää usein säilykehedelmiä, kuten mandariinia. Koulussa tarjottujen perunoiden alkuperämaa on Puola. Naudanliha tulee Argentiinasta. Eipä toisaalta siis yllätä, että koulun ruokailukasvatus ei ole tuottanut tulosta. (E2)

- - koulumme keittiö valmistaa itse ruoat ja käyttää lähellä tuotettuja raaka-aineita sekä luomutuotteita. (O4)

Lisäksi kasvattajat ilmaisivat huolensa lasten lisääntyneestä sokerin käytöstä, ja nopeiden muovien pakattujen välipalojen syömisestä. Koettiin, että pelkkä ruokaympyrästä ja hampaiden pesusta puhuminen ei riittänyt valistamaan nuoria niin, että ymmärrys laaje-

nisi toiminnaksi asti. Joiltakin osin kasvattajat tunsivat olevansa voimattomia mainonnan ja toisaalta kodeista tulevan ristiriitaisen näkemyksen edessä.

5.2.2 Kouluruokailun järjestäminen

Ruoan valmistus koulun omassa keittiössä tukee tutkimuksen mukaan kestävästä ruokakasvatusta. Ruoanvalmistuksen keskitetty laitostaminen koettiin yhteisöllisyyttä rikkovalaksi ja ruoasta ja sen alkuperästä vieraannuttavaksi. Kun kouluruoka valmistettiin koulun omassa keittiössä, oli oppilailla suora ja henkilökohtainen suhde sekä keittiön henkilökuntaan, että ruokaan. Oman keittiön henkilökunta koettiin muutamassa tarinassa kasvattajien veroisiksi aikuisiksi, sillä he osallistuivat tempauksiin ja osallistivat lapsia ruoan hankkimisessa ja valmistamisessa.

Kouluruoka on monipuolista ja terveellistä ja valmistettu koulun omassa keittiössä, johon olemme päässeet myös vierailulle. (O6)

Mikkola (2011) on tarkastellut toimintatutkimuksessaan ruokapalveluhenkilöstön mahdollisuuksia osallistua kestävästä kehityksen mukaiseen ruokakasvatukseen. Mikkolan tutkimuksen tulosten mukaan ruokapalveluhenkilöstöllä voi olla merkittävä ja monipuolinen rooli kanssakasvattajana kestävässä ruokakasvatuksessa, jos rooli tunnistetaan.

Kouluruokailutilanne liitettiin kestävästä ruokakasvatukseen vahvasti. Sen pedagoginen ja sosiaalinen merkitys nousi esiin suurimmassa osassa tarinoista. Ruokailutilanteen järjestäminen pedagogisesti tarkoituksenmukaiseksi on tutkimustulosten mukaan yksi kestävästä ruokakasvatuksen päämäärä. Ruokailussa painotettiin käytöstapoja ja kunnioittavaa suhtautumista ruokaan. Pelkkien käytöstapojen opettaminen koettiin toisaalta turhauttavaksi, koska ruokaan liittyviä kasvatuksellisia ja kestäväyyteen liittyviä tavoitteita olisi haluttu saavuttaa laajemminkin. Sillä, miten ruoka oli asettu tarjolle ja millaista ruokaa oli tarjolla, oli vaikutusta myös lasten tottumusten rakentumisessa. Esimerkiksi eräässä kertomuksessa kuvattiin yksityiskohtaisesti sitä, kuinka einespohjaiset liharuoat tarjoiltiin houkuttelevasti linjastosta, ja kasvisruokailijat hakivat omat annoksensa keit-

tiöltä. Kasvattajat kokivat myös, että jos oppilaat saivat osallistua ruokailun järjestämiseen itse, tuli suhteesta ruokaan mutkattomampi.

- - ruokailutilanteella edesautetaan myös muiden ruokailuun liittyvien tapojen ja ekologisten seuraamusten oppimista. (O3)

Kouluruoan yhteydessä on esillä mistä ruoka on tullut ja mitä raaka-aineita on käytetty. Ruokala on rauhallinen ja ruokaa kunnioitetaan hyvillä käytöstavoilla. (O5)

- - jos kaikki energia kulutetaan oppilaiden syömisten käyttämiseen, jää monta arvokasta asiaa huomioimatta. (E3)

Hävikki on yksi suurimmista ruokateollisuuden kompastuskivistä kestävän kehityksen näkökulmasta (Risku-Norja & Mononen, 2012, 177). Ruokahävikkiin puuttuminen tai siihen liittyvien ongelmien ratkaiseminen onkin kasvattajien mielestä konkreettinen tapa opettaa kestävää ruokakasvatusta. Hävikin vähentäminen nousi kertomuksista yksittäisenä ruokailuun liittyvänä toimenpiteenä kaikista voimakkaimmin. Toisaalta koettiin, että ruokahävikkiin puuttuminen on pinnallista, jos kestävän kehityksen teemoja ei käsitelty ruokakasvatuksen yhteydessä muuten. Yhtä mieltä oltiin kuitenkin siitä, että hävikkiä tulisi vähentää systemaattisesti.

- - yksin minimaalinen ruokahävikki ei tee koulusta vihreää, vaan ruoka- ja ruokailukasvatuksessa tulisi huomioida lukuisia muitakin asioita. (E3)

Jos ruokailuajan loppuessa opettajilla olisi mahdollisuus vähentää hävikkiä ostamalla (tai jopa saamalla!) ruokaa kotiin, näkisivät oppilaat jatkuvasti esimerkin siitä, miten hävikkiä voidaan vähentää. (E2)

Ruoan merkitystä ravintona korostettiin yhtenä tärkeänä kestävän ruokakasvatuksen osa-alueena. Kouluruokailun toteuttamiseen vaikuttivat myös ravitsemukselliset tekijät. Ravitsemus tai ravitsemussuunnittelu mainittiin kouluruokailun yhteydessä myös joissakin kertomuksissa, missä ruokahuolto ei ollut kestävää, mutta terveellisyyteen liittyvät maininnat liittyivät lähes aina kestäviin raaka-ainevalintoihin. Kasvattajat kokivat tärkeäksi, että oppilaille syntyy suhde myös ruokaan ravintona ja terveyttä ylläpitävänä tekijänä ja suhteen syntymisestä oltiin myös huolissaan.

Itse ruoka ja ruoan taustatiimi koostuu ammattilaisista, jotka suunnittelevat huolellisesti monipuolista ruokaa ja ravitsemussuosituksia täyttäviä aterioita koulussa ruokaileville. (O3)

Aikaan liittyvät tekijät nousivat esiin ruokailutilanteessa. Opettajien mielestä riittävä aika oli oleellista kestävän ruokakasvatuksen toteuttamiselle. Useammassa tarinassa kuvattiin tilannetta, jossa ruokailu suoritettiin hätäisesti ja kiireellä. Kiire näkyi myös muissa koulun arjen toiminnoissa ja joskus se vaikutti myös siihen, miten paljon opettajat ottivat aiheita käsittelyyn. Jos aikaa puolestaan oli riittävästi, käytettiin sitä kokemukselliseen, tutkivaan ja monialaiseen oppimiseen.

Oppilaat ovat omaksuneet kouluruokailun ainoastaan pakollisena pikaisena toimituksena kesken koulupäivän. Ruokailusta on kiire pois. (E5)

Yli 800 oppilaan koulussa ruokailuhetki on kuitenkin kaoottinen ja meluisa, nopealla temmolla suoritettava tapahtuma. (E3)

Yksi ruokailukasvatuksen kompastuskivi on - - ruokailuaika, joka on rajattu 15 minuuttiin. - - ruokailu on armeijamainen suoritus, jossa kaikki syödään kerralla nopeasti ja maistelu tapahtuu käytävällä matkalla luokkaan. (E2)

5.3 Mitä on kestävä ruokakasvatus?

Tarinoiden analysoinnin jälkeen muodostui käsitys tyypillisestä onnistuneesta ja epäonnistuneesta kertomuksesta. Esittelen onnistuneen ruokakasvatuksen ja epäonnistuneen ruokakasvatuksen tyypikertomukset alla. Olen käyttänyt niissä joitakin suoria ilmauksia eläytymiskertomuksista, mutta suurimmaksi osaksi ne koostuvat tarinoiden perusteella tehdyistä päätelmistäni. Tyypikertomusten jälkeen muodostan käsityksen kestävästä ruokakasvatuksesta siten, miten se tämän tutkimuksen valossa näyttäytyy.

Onnistunut ruokakasvatus

Koulun ruokakasvatus on onnistuttu koulussamme toteuttamaan käytännönläheisesti. Teemme toistuvasti retkiä luontoon ja lähitiloille, ja teemme havaintoja arkisista asioista omaan itseen ja ympäristöön liittyen. Pohdimme havaintojamme, sekä ruoan kytkentöjä kriittisesti, mutta lempeällä otteella ja usein jonkinlaisen monialaisen oppimiskokonaisuuden kautta. Koulumme yhteisöllinen toimintakulttuuri tukee kasvatustyötä ja se näkyy muun muassa ruokailun järjestämisessä kestävä kehityksen periaatteiden mukaan. Lapset osallistuvat koulussamme paljon ruokaan liittyvään toimintaan, aina pelloilta keittiöön asti. Keittäjät ovat tuttuja, melkein kasvattajan roolissa hekin. He tekevät koulun omassa keittiössä maukasta ja terveellistä kasvispainotteista luomu- ja lähiruokaa. Iloksemme ja onneksemme teemme yhteistyötä myös asiantuntijoiden, vanhempien ja kunnan kanssa.

Epäonnistunut ruokakasvatus

Koulumme toimintakulttuuri tukee hyvin teennäisesti vihreitä arvoja, mitä tulee ruokakasvatukseen. Ruokailuhetki on kaoottinen ja kiireinen, eikä sen aikana kerkiä pohtia muuta ruokaan liittyvää, kuin käytöstapoja. Ruoka on tuotettu halvalla ja se tuodaan ulkomailta, vaikka koulun vieressä kasvaa pellolla perunaa ja porkkanaa. Kasvisruokaa on tarjolla silloin tällöin, mutta se on usein mautonta mössöä, johon lapset suhtautuvat epäluuloisesti. Aikuisena on vaikea näyttää esimerkkiä, kun tarjolla oleva ruoka ei ole linjassa opetettavan asian kanssa. Muutenkin opetuksessa kestävän kehityksen asiat jäävät pirstaleisiksi osa-alueiksi eri vuosiluokille, eikä koko temasta ole tarjolla kunnollisia materiaalejakaan. Resursseja kunnollisen ruokakasvatuksen toteutukseen ei ole. Kaikessa säästetään. Yhteistyö kotienkin kanssa on puutteellista, vaikka koteja tarvittaisiin kasvatuskumppaneiksi. On vaikea tarjota lapsille jotakin uutta, kun se on täysin eri linjassa kotikulttuurin kanssa.

Tämän tutkimuksen perusteella kestävä ruokakasvatus on kokonaisvaltaista kasvatustoimintaa, jossa korostuu elämyksellinen ja reflektiivinen oppiminen. Oppiminen tapahtuu elävissä oppimisympäristöissä koulussa ja sen ulkopuolella. Oppimisympäristöissä oppija saa itse havainnoida ja yhdessä ryhmän kanssa keskustellen ja kriittisesti reflektoiden syventää oppimistaan. Oppiminen on käytännönläheistä ja konkreettisesti sidoksissa ruokaketjun osiin aina maataloudesta koulun keittiöön asti. Kestävä ruokakasvatus on yhteisöllistä työskentelyä yhteistyöverkostossa, joka käsittää koko kouluyhteisön, kodit, ulkopuoliset asiantuntijat ja kunnan, joskus myös yrittäjät. Yhteisöllisyys on paikallista ja tukee kestävyiden sosiaalisia ja kulttuurisia puolia esimerkiksi ihmisten kunnioittamisen osalta ja paikallisen talouden suosimisella. Kasvattajilla on työssään tukeaan tarvittavat resurssit kouluyhteisön, resurssien ja ajan puolesta. Ruokahuollon järjestäminen kestävästi on kestävän ruokakasvatuksen kulmakivi. Kun raaka-ainevalinnat on tehty kestävyttä ajatellen, tukee kouluruokailu muita kestävän ruokakasvatuksen opetussisältöjä. Ruokailutilanne on pedagogisesti tarkoituksenmukainen ja se tukee käytännön järjestelyitään kestävän kehityksen päämääriä. Kestävä ruokahuolto korostaa kestävyiden ekologista puolta, mutta sosiaalisena ja pedagogisena tapahtumana kouluruokailu voi opettaa myös sosiaalisia ja kulttuurisia kestävyiden aspektoja.

6. POHDINTA JA LUOTETTAVUUS

Tässä luvussa kokoan tutkimuksen tulosten pohjalta syntyneitä johtopäätöksiä ja pohdintojani. Tarkastelen myös tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä kysymyksiä ja reflektoin ja arvioin tutkimusprosessia. Lopuksi tuon esiin kiinnostavia jatko-tutkimusaiheita, joiden avulla kestävä ruokakasvatusta voitaisiin kehittää ja tarkastella laajemmin.

6.1 Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Pieni puuhastelu ei kuitenkaan enää tässä vaiheessa kriisiä auta, vaan tarvitaan suurempia toimia. Ruokakasvatuksen kehittäminen ymmärtävämpään suuntaan olisi äärimmäisen tärkeää NYT! (E3)

Yllä oleva kasvattajan sitaatti tiivistää erinomaisesti tämän tutkimuksen tulokset ja kiinnittää ne teoreettiseen taustaan, jonka pohjalle tutkimus rakentui. Aineistossa kasvattajat ilmaisivat ajatuksiaan kestävän kehityksen kasvatuksen välttämättömyydestä aikana, jona ekokriisi koskettaa jo kaikkia. Teoreettisessa viitekehyksessä puolestaan valotettiin kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen ulottuvuuksia, sekä ruoan tuotannon ja ruokapolitiikan vaikutuksia ekosysteemiin, ihmisryhmiin ja yksilöihin. Ruokaan liittyvillä valinnoilla on kiistatta valtava merkitys kestävä tulevaisuutta rakentaessa, joten onkin välttämätöntä, että kestävän ruokakasvatuksen merkitys ja mahdollisuudet tiedostetaan ja tunnustetaan. Lapsille ja nuorille on tehtävä läpinäkyväksi koko ruokaan liittyvä ketju aina tuotannosta lautaselle asti ja ymmärrystä tulisi laajentaa, kun oppijan ymmärrys lisääntyy (Risku-Norja 2011, 27-32).

Risku-Norja (2011, 27-32) määrittelee kriittisen ajattelukyvyyn kehittymisen yhdeksi keskeiseksi kestävä ruokakasvatuksen tavoitteeksi. Kriittisen ajattelun taidoista puhutaan myös POPS:issa esimerkiksi arvopohjan, perusopetuksen opetuksen tavoitteiden, opetussuunnitelman laaja-alaisen tavoitteiden, sekä ainekohtaisten tavoitteiden yhteydessä. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa korostetaan esimerkiksi osallisuuden, demokratian ja yhdenvertaisuuden elementtejä. (Opetushallitus 2014, 15-28.) Kaikki nämä teemat liittyvät tavalla tai toisella myös ruokaan.

POPS:in arvopohjassa puhutaan myös ihmisyydestä ja sivistyksestä; kasvusta totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan:

Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseen, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. (Opetushallitus 2014, 15-16.)

Millaisia mahdollisuuksia kestävä ruokakasvatus sitten tarjoaa näiden tavoitteiden saavuttamiseksi? Ainakin kasvattajien kuvaamat monialaiset, kokemukselliset ja reflektioivat tavat oppia lienevät hyviä työkaluja sivistyksellisiä tavoitteita kohti kulkiessa. Ja kuten aiemmin todettu, ruoka tarjoaa kontekstina myös erinomaisen näköalan monien eettisten ja ekologisten kysymysten tarkasteluun. Olisiko peräti mahdollista, että ruoka voisi konkreettisena ja käytännönläheisenä tutkimuskohteena avata ajattelua kokonaisvaltaisesti kestävä kehityksen teemoja kohtaan, tehdä asioiden välisiä valtasuhteita näkyviksi, sekä raivata tietä kohti sivistyksellisiä päämääriä?

Tutkimuksen perusteella kestävä ruokakasvatus näyttäytyy myös radikaalina kasvatuksena, jonka päämääränä on herätellä näkyviin epäkohtia ja muuttaa asioita parempaan suuntaan. Radikaali kasvatussuuntaus korostaa tiedostavaa oppimista, jossa itsetuntemus ja henkilökohtainen vapautuminen johtavat vuorovaikutuksessa toisten kanssa yhteistoimintaan ja joukkovoimaan. Sen arvoina ovat kestävä kehityksen kasvatuksessa korostuvat yhteisyys yhteistoiminta, yhdenvertaisuus ja oikeudenmukaisuus. (Suoranta 2005, 217-218.)

Emansipatorisuus näyttäytyy radikaalissa kasvatuksessa kolmitasoisena; vapautuminen liittyy itseen ja tähtää itseymmärrykseen ja menneisyydestä vapautumiseen, sekä arvotarkasteluun, ja se on lähiympäristön epäkohtien tiedostamista, sekä asioiden laajempien

yhteiskunnallisten merkityssuhteiden havaitsemista. Radikaalin kasvatuksen pedagogisia keinoja ovat esimerkiksi keskustelu, taiteellinen työskentely, tekemällä oppiminen ja asioiden juuriin asti menevät oppimiskokonaisuudet, joissa tieto tehdään eläväksi. Dialektisissa ja dialogisissa prosesseissa kasvattaja ja kasvatettava käyvät vastavuoroista ajatuksenvaihtoa opiskeltavien asioiden merkityksestä. (Suoranta 2005, 218; 223-226.) Kestävään ruokakasvatukseen liitetty refleктоiva opiskelu onkin mahdollisuus sukeltaa syvemmälle filosofiseen pohdintaan kasvatettavien kanssa.

UNESCO on aina tehnyt työtä filosofianopetuksen aseman parantamiseksi. Vuonna 2007 julkaistu mittava raportti sisälsi asiantuntijalausuntoja ja -suosituksia filosofian edistämisestä myös koulussa ja varhaiskasvatuksessa. Suositusten mukaan filosofian opetus, tai oikeammin *filosofointi* lasten kanssa, rikastuttaa kriittisen ja itsenäisen ajattelun taitoja, ja kehittää eriävien mielipiteiden rakentavaa huomioonottamista, argumentaatiokykyä, sekä aktiivista ja ajattelevaa kansalaisuutta. (UNESCO 2007, 45-47.) Raportissakin mainituista useista *pedagogisen filosofian* työtavoista monet lienevät hyviä myös kestävän ruokakasvatuksen teemojen käsittelyyn.

Myös kysymys opettajien koulutuksen tarpeesta lienee relevantti tutkimustulosten valossa. Onko kasvattajilla tarpeeksi tietoa kestävästä kehityksestä? Ovatko kasvattajat päätyneet henkilökohtaiseen arvotarkasteluun elämänsä tai opintojensa aikana? Suoranta (2011, 226-227) mukaan radikaalin kasvattajan on tunnettava itsensä ja tiedostettava elämänsä merkitys ja paikkansa maailmassa. Kasvattajan on toisin sanoen sitouduttava itsekasvatukseen. Mutta miten itsekasvatus tapahtuu, jos koulutus ei anna reflektioon tarpeeksi eväitä? Yli-Panulan ja Klemolan (2018) pro gradu tutkielma osoittaa huolestuttavasti, että ainakaan tamperelainen luokanopettajakoulutus ei tarjoa tilaa opettajaidentiteetin ja kasvatusfilosofisen pohdinnan kehittymiselle. Salonen (2018) on puolestaan huolestunut yliopistomaailman ja opettajankoulutuksen atomistisesta ajattelusta. Lausvaara ja Penttala (2018) ovat tutkimuksessaan todenneet, että luokanopettajakoulutus ei tarjoa riittäviä valmiuksia kestävä kehityksen teemojen käsittelyyn työelämässä. Onko opettajankoulutuksella edessään kaikista suurin haaste, johon olisi pikimmiten vastattava?

6.2 Luotettavuus ja eettisyys

Tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä soveltaen kevyesti Tracyn (2010) laadullisen tutkimuksen arvioinnin mallia. Sen avulla arvioin tutkimusta sekä prosessin, että lopputuloksen näkökulmasta. Erityistä huomiota kiinnitän tutkimusaiheeseen, tutkimusaineistoon ja eettisiin kysymyksiin.

Tutkimusaihe on Tracyn (2010, 840) mukaan hyvä lähtökohta lähteä arvioimaan laadullista tutkimusta. Kestävä ruokakasvatus kiinnosti sekä henkilökohtaisista syistä, että ennen kaikkea tutkimuksen vähyydestä johtuen. Oma aiempi ammatillinen elämäni luomu- ja lähiruuan parissa kokkina, tuottajana ja myynnin ammattilaisena vaikutti varmasti aiheen pariin päätymisessä. Aiheen löytyminen oli myös suuri henkilökohtainen helpotus, sillä tunsin voivani yhdistää kaksi ammatillista intohimoani, jotka olivat aiemmin tuntuneet kovin kaukaisilta toisistaan. Varsinainen aihe rajautui pitkän prosessin myötä. Alunperin suunnittelin tekäväni etnografisen tapaustutkimuksen eräästä steinerkoulusta, jossa kouluruokailu toteutettiin hyvin eettisesti ja pureutua tutkimuksessa yhteisön arvoihin ja rakenteisiin. Jouduin kuitenkin ajankäytöllisistä syistä pelkistämään tutkimusta. Lopulliseen aiheeseen ja tutkimusasetelmaan olen muutoksista huolimatta tyytyväinen ja koen, että se antaa tiukahkosta rajauksesta huolimatta kattavan kuvan kestävästä ruokakasvatuksesta käytänteistä ja mahdollisuuksista.

Tracyn mukaan aiheen relevanssi, ajankohtaisuus, kiinnostavuus ja aiheen tärkeys voivat toimia onnistuneen aiheen tunnusmerkkeinä (mt.) Aiheen ajankohtaisuutta ja tärkeyttä tuksin voi kiistää. Ruoka on eittämättä asia, jonka ekologisista, taloudellisista ja poliittisista kytköksistä on maailman nykytilan valossa tultava tietoiseksi. Aiheen ajankohtaisuuden lisäksi kiinnostavuutta tutkimukselle tuonee myös aiemman tutkimuksen vähyyys.

Tracyn (2010, 842) mukaan läpinäkyvyys on merkki hyvin onnistuneesta laadullisesta tutkimuksesta. Läpinäkyvyys koskee koko tutkimusprosessia aiheen muotoilusta aineistonkeruun kautta metodisiin valintoihin, sekä tutkijan omaan positioon tutkimukseen nähden. Varto (2005, 34) korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija on aina tutkimansa merkitysyhteyden osatekijä. Olen pyrkinyt määrittelemään tutkijapositioni avoimesti läpi tutkimuksen. Vaikka olen ollut hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaan

uskollinen aineistolle, olen pyrkinyt kaikissa tutkimuksen vaiheissa reflektoida omaa suhdettani tutkimusaiheeseen ja sen teoreettisiin kytkentöihin, sekä tarkastellut tunteitani ja niiden mahdollista vaikutusta analyysin eri vaiheissa. Suurta tukea olen saanut teoreettisesta pohjasta, joka on mielestäni vakuuttava ja puhuu omasta puolestaan uskottavasti maailman tilasta ja kestävästä ruokakasvatuksesta tarpeellisuudesta. Lisäksi olen kuvannut tarkasti niin aineistonkeruun, kuin aineiston analyysin vaiheet.

Tutkijana olen pyrkinyt antamaan kaikille aineistosta nousseille äänille mahdollisuuden tulla kuulluiksi. Poikkeavuuksia ei kuitenkaan juurikaan ollut, vaan vastaajajoukko oli melko yksimielinen, kuten tutkimustuloksista voi havaita.

Tutkimukseen osallistuneiden orientaatiolla kestävästä kehitykseen voi olla vaikutusta tutkimustuloksiin. Koska osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, on tiedostettava, että osallistujan oma mielenkiinto asiaa kohtaan on saattanut edesauttaa tutkimukseen osallistumista ja vaikuttaa tutkimustuloksiin. Eläytymismenetelmän myötä kehyskertomus voi kuitenkin johdattaa vastaajan myös itselle epämiellyttävään tilanteeseen, mutta siitä huolimatta on tiedostettava aineistosta nousseen kestävästä kehitykseen liittyvien ilmaisujen myönteinen sävy. Kiinnostavaa olisi tietää, millaisia tuloksia sama tutkimus tuottaisi, jos vastaajajoukko olisi niin sanotusti ”pakotettu” osallistumaan eläytymistarinoiden kirjoittamiseen.

Tutkimuksen eettiset kysymykset nousevat tarkasteluun hyvässä laadullisessa tutkimuksessa jo ennen tutkimuksen aloittamista. Eettinen vastuu koostuu tutkijan lähtökohdista, tutkimusprosessista ja sen tuloksista. (Varto 2005, 49.) Jokaiseen tutkimukseen liittyy ainutlaatuisia eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan on ratkaistava joko yleisen tutkimuseettisen ”koodiston” avulla, tai löydettävä niihin henkilökohtainen ratkaisu. Tärkeintä on tutkijan tietoisuus omasta toiminnastaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja kyky huomata tutkimusasetelman ja aineistonkeruun lisäksi raportointiin ja tulosten esittämiseen liittyvät eettiset näkökulmat. (Tracy 2010, 847.) Analyysin olenkin pyrkinyt kuvaamaan selkeästi. Tulosten tarkastelussa olen esittänyt suoria sitaatteja aineistosta, mutta niiden perusteella ei voi tehdä minkäänlaisia päätelmiä vastaajien henkilöllisyydestä.

Aineistonkeruun osalta anonymiteetti on ollut e-lomakkeella kerätyn aineiston ansiosta itsestäänselvää ja jatkunut läpi aineiston käsittelyn. Vaikka tiedän, että vastaajien joukossa oli myös ihmisiä, jotka tunnen henkilökohtaisesti, en voinut mitenkään päätellä kertomusten perusteella kenen kirjoittamia ne olivat. Anonymiteettia korostaa myös se seikka, että vaikka saatoin tuntea osan henkilöistä opiskelutovereina tai kollegoina, en ollut koskaan tutustunut yhdenkään kirjallisiin tuotoksiin. Näin ollen jokainen tarina oli analyysivaiheessa täysin irrallinen mahdollisesta henkilöstä, johon se yhdistää. Eläytymismenetelmällä tuotetuissa tarinoissa on myös sijaa mielikuvitukselle (Eskola & Suoranta 1998, 111-118), joten esimerkiksi tarinoissa kuvattu maalaiskoulu voi olla täysin keksitty tai yhtä lailla totta, enkä tästä syystä tarinoiden sisältöjenkään perusteella voinut tehdä johtopäätöksiä vastaajista.

6.3 Jatkotutkimusideoita

Kestävä ruokakasvatus tarvitsee vakiintuneen käsitteen lisäksi lisää tutkimusta ja kehitystyötä. Aihe on ajankohtainen ja konkreettisen työn tueksi tarvitaan myös työkaluja kasvattajille. Tutkijana olisi mielenkiintoista olla kehittämässä laajempaa kestävän ruokakasvatuksen pilottimallia, jota testata kunnissa ja niiden kouluyhteisöissä. Pidempiaikaisella kehittämistutkimuksella voitaisiin pureutua rakenteellisiin haasteisiin ja kehittää käytännön toimintaa kouluissa. Tutkijan tiivis yhteistyö kunnan toimijoiden ja kasvatusyhteisön kanssa voisi luoda siltoja, joiden avulla toimintaa saisi kehitettyä maailman tilan vaatimusten tasolle.

Ruokakasvatuksen kehittäminen - - olisi äärimmäisen tärkeää NYT! (E3)

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4.p.) Tampere: Vastapaino.

Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. Hamina: Akatiimi.

Cantell, H. 2003. Tarjolla kestävä kehitys - mutta miksi ei ympäristökasvatusta? Teoksessa A. Virta & O. Marttila (toim.) Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta (Aine-didaktinen symposium 7.2.2003). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. 36–43

Denzin, N. & Lincoln, Y. 2003. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative wfd v2 2Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Strategies of Qualitative Inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1-45.

Donner-Amnell, J. 2003. Uusi, kestävä ja oikeudenmukainen Suomi. Teoksessa Lehti-nen, A. & Rannikko, P. (toim.) Oikeudenmukaisuus ja ympäristö. Helsinki: Gaudeamus.

EkoCentria. 2019. http://www.luomuravintola.fi/portaat-luomuun---ohjelman_toiminta (luettu 12.2.2019).

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapai-no.

Fairtrade Finland. 2017. reilukauppa.fi (luettu 25.9.2018)

Grandberg, L. 2012. Globaali ruokakriisi 2007-2008. Teoksessa Mononen, T. & Silvasti, T. (toim.) Hyvä ja paha ruoka. Ruoan tuotannon ja kuluttamisen vaikutukset. Helsinki: Gaudeamus. 47-68.

Helne, T. & Silvasti, T. 2012. Johdanto: yhteyksiä luomassa eli askelia kestävämpään hyvinvointiin. Teoksessa Helne, T. & Silvasti, T. (toim.) Yhteyksien kirja. Etappeja eko-sosiaalisen hyvinvoinnin polulla. Tampere: Juvenes Print. 10-23.

Helne, T. & Salonen, A. 2012. Reseptejä kestävämmän maailman puolesta. Kasvisruo-kavalio kulttuurisen muutoksen välineenä. Teoksessa Helne, T. & Silvasti, T. (toim.)

Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla. Tampere: Juvenes Print. 202-220.

Helne, T. & Salonen, A. 2016. Ecosocial Food Policy. Improving Human, Animal and Planetary Wellbeing. Sustainability: Science, Practice & Policy 12 (2). 1-11.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita (15.p.) Helsinki: Tammi.

Hirvilampi, T. & Helne, T. 2014. Changing paradigms: A Scetch for Sustainable Well-being and Ecosocial Policy. Sustainability 6: 2160-2175.

Häikiö, L. 2012. Kestävä kehitys. Utopia kehittyvästä ja kestävästä kansalaisten yhteiskunnasta. Teoksessa Helne, T. & Silvasti, T. (toim.) Yhteyksien kirja. Etappeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla. Tampere: Juvenes Print. 150-157.

Jeronen, E. & Helander, K. 2012. Kouluruokailun historiaa. Teoksessa Risku-Norja, H., Jeronen, E. Kurppa, S. Mikkola, M. & Uitto, A. (toim.) Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsinki: Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti. 12-19.

Jeronen, E. & Kaikkonen, M. 2001. Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin ja kehittämisen tukena. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim) Ympäristötietoisuus: näkökulmia eri tieteenaloilta. Kasvatustieteen selosteita ja katsauksia 3. Oulun yliopisto. 22-41

Joensuu, M. 2004. Esimerkkejä ympäristökasvatushankkeista. Teoksessa: H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 146-187.

Jokisaari, O-J. 2017. Kasvatus tuotemaailmassa - Gunter Anders kasvatusfilosofina. Tampere: Tampere University Press.

Klemola, M. & Yli-Panula, H. 2018. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin kehittymisen kenttänä. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina : Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Julkaisuja 98. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto & nuorisotutkimusseura.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (2.p.). Jyväskylä: PS-Kustannus, 29– 51.

Lang, T., Barling, D., Caraher, M. 2009. Food Policy: Integrating Food, Health and Society. Oxford: Oxford University Press.

Lausvaara, K. & Penttala, M. 2018. Kestävää tulevaisuutta rakentamassa. Miten Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutus valmistaa opiskelijoita kestävän kehityksen käsitteilyyn alakoulussa? Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto.

Lindfors, M. & Kurppa, S. 2011. Steinerkoulujen mahdollisuudet kestävän kehityksen ruokapalveluesimerkkinä. Teoksessa Risku-Norja, H., Jeronen, E. Kurppa, S. Mikkola, M. & Uitto, A. (toim.) Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsinki: Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti. 87-95.

Louhimaa, E. 2002. Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatus : Tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakenne- ehdoista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä. Oulu: Oulun yliopisto.

Martusewicz, R., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015. EcoJustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities. New York: Routledge.

Metsämuuronen, J. 2006. II Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79-148.

Mikkola, M. 2011. Ruokapalveluhenkilöstö kanssakasvattajana kestäväyyteen - suomalaisia kokemuksia kouluruokailun arjesta. Teoksessa Risku-Norja, H., Jeronen, E. Kurppa, S. Mikkola, M. & Uitto, A. (toim.) Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsinki: Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti. 96-104.

Ojansivu, P. & Sandell, M. 2014. Ruokakasvatus ja lasten ruokakäyttäytyminen. Teoksessa Ojansivu, P., Sandell, M., Lagström, H. & Lyytikäinen, A. (toim.) Lasten ruokakasvatus varhaiskasvatuksessa – ruokailoa ja terveyttä lapsille. Turun Lapsi- ja nuorisotutkimuskeskuksen julkaisuja 8/2014, Turun yliopisto, 50–58.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2016. Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki. Annettu Helsingissä 21.8.1998.

Risku-Norja, H. 2011. Kestävä kehitys ja kestävä kehityksen kasvatuksen vuosikymmen- taustoja ja tavoitteita. Teoksessa Risku-Norja, H., Jeronen, E. Kurppa, S. Mikkola, M. & Uitto, A. (toim.) Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsinki: Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti. 20-29.

Risku-Norja, H. & Mononen, T. 2012. Ruoan paikallistaminen. Ekologiset ja sosiaaliset vaikutukset. Teoksessa Mononen, T. & Silvasti, T. (toim.) Hyvä ja paha ruoka. Ruoan tuotannon ja kuluttamisen vaikutukset. Helsinki: Gaudeamus. 174-195.

Ruokatieto-yhdistys Ry. <https://www.ruokatieto.fi> (Luettu 28.2.2019).

Saari, A. 2016. Tuskallista tietää: Psykoanalyttinen teoria ja traumaattisen tiedon oppiminen. Kasvatus 47 (1), 20-33.

Salonen, A. 2010. Kestävä kehitys globaalin ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Helsinki: Yliopistopaino.

Salonen, A. 2014. Ekososiaalinen sivistys - kestävä hyvinvoinnin perusta. Natura 51(4). 25-30.

Salonen, A. 2018 Haastattelu. Tampere: Tampere-talo 10.11.2018

Salonen, A. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. Aikuiskasvatus 35(1). 4–15

Salonen, A. & Konkka, J. 2015. An Ecosocial Approach to Well-Being: A Solution to the Wicked Problems in the Era of Anthropocene. *Foro de Educación* 13(19). 19–34

Saloranta, S. 2017. Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävän kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 kouluissa. Helsinki: Yliopistopaino.

Saloranta, S. & Uitto, A. 2011. Oppilaan koulukokemusten yhteys ympäristöasenteisiin ja ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Teoksessa Risku-Norja, H., Jeronen, E. Kurppa, S. Mikkola, M. & Uitto, A. (toim.) *Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti. 41-50.

Silvasti, T. 2012. Ruokapolitiikka. Terveiden, ekologisen ja sosiaalisen yhteyksiä etsimässä. Teoksessa Mononen, T. & Silvasti, T. (toim.) *Hyvä ja paha ruoka. Ruoan tuotannon ja kuluttamisen vaikutukset*. Helsinki. Gaudeamus. 26-46.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatust. Helsinki: Gaudeamus.

Suoranta, J. & Ryynänen, S. 2016. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.

Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H & Wolf, L-A. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste : näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 38(3). 195–211

Tani, S. 2008. Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) *Kohti kestävää kehitystä - Pedagoginen lähestymistapa*. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 53-64.

Tapio-Birström, M-L & Silvasti, T. 2012. Globaalin elintarvikejärjestelmän ekologiset ja sosiaaliset haasteet. Teoksessa Mononen, T. & Silvasti, T. (toim.) *Hyvä ja paha ruoka. Ruoan tuotannon ja kuluttamisen vaikutukset*. Helsinki. Gaudeamus. 69-89.

Tracy, S. 2010. Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837–851. <https://doi-org.helios.uta.fi/10.1177/1077800410383121>. Viitattu 2.4.2019

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uitto, A. & Saloranta, S. Yhdeksännen luokan oppilaat kestävän kehityksen kasvatuksen kokijoina ja toimijoina. Teoksessa Risku-Norja, H., Jeronen, E. Kurppa, S. Mikkola, M. & Uitto, A. (toim.) Ruoka - oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsinki: Helsingin yliopisto, Ruralia-instituutti. 51-61.

UNESCO 2007. Filosofia: Vapauden koulu - Unesco-raportti filosofian opetuksen kansainvälisestä tilanteesta. Teoksessa Tomperi, T. & Juuso, H. Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin&Näin. 43-94.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virtanen, A. & Rohweder, L. 2008. Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa. Teoksessa Rohweder, L. & Virtanen, A. (toim.) Kohti kestävää kehitystä - Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. 44-52.

Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena.

Teoksessa Saari, A. (toim.) Ajan kasvatusta: Kasvatustilasto aikalaiskriittinä. Tampere: Tampere University Press. 87-122.

WCED. 1987. Our common future. Oxford: Oxford University Press.

Wolff, L.A. 2004. Ympäristökasvatusta ja kestävää kehitystä: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa: H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatusta käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 18-29

WWF. 2018. <https://wwf.fi/wwf-suomi/viestinta/uutiset-ja-tiedotteet/Maailman-ylikulutuspaiva-on-tanaan-3550.a> Viitattu 20.9.2018

Yhdistyneet Kansakunnat. 2016. Agenda2030 - kestävän kehityksen tavoitteet. <http://yk.fi/node/479> Viitattu 28.2.2019

Ympäristöministeriö. 2015. Ympäristökasvatusta ja ympäristötietoisuuden kehittäminen. Työryhmän ehdotukset. Ympäristöministeriön raportteja 18.

Valtioneuvosto. 2019. <https://kestavakehitys.fi> Viitattu 28.2.2019